/chlgom

المبادئ الأخلاقية في التربية

تأليف

جون ديوى



ترجمة : عبد الفتاح السيد هلال

مراجعة : دكتور أحمد فؤاد الأهوانى

الدار المصرية للتأليف والترجمة

المبادئ الأخلاقية في التربية

تأليف

جون ديوى

ترجمة

عبد الفتاح السيد هلال

المفتش بوزارة التربية والتعليم

مراجعة

الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى

المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر

الدار المصرية للتأليف والترجمة


mohamed khatab

كلمة المترجم

لعله من حسن الحظ أن يكون الكتاب الذى نريد تقديمه لقراء العربية من تأليف الفيلسوف ، المربى ، العالم الأمريكى جون ديوى . وديوى ، فوق أنه أشهر من أن يُعرَّف ، فلا يليق بمفكر أن يعتقد أنه يستطيع أن يقدمه لقرائه فى صفحة ، أو فى كلمة عابرة .

غير أن خلاصة ما يمكن أن يقال ان ديوى هو احدى دعامات الفكر الحديث لا فى أمريكا وحدها ، بل فى العالم أجمع . وأبسط دليل على ذلك أن له فى كل بلد من بلدان العالم الحديث مدرسة أو مدارس تنهل من فكره ، وتقتفى أثره ، اما بالنقل عن مؤلفاته مباشرة ، و ما بترجمتها . وقد حظيت المكتبة العربية — حتى الآن — بترجمة أكثر من كتاب لهذا المفكر العظيم .

فاذا كنا اليوم ، نقدم بعض انتاجه مترجما الى العربية ، فقد اخترنا لونا آخر غير الذى ترجم له . انه هنا يعالج الدور الذى تلعبه الأخلاق فى ميدان التربية . وليست هذه هى كتابات ديوى الوحيدة عن الأخلاق . بل ان له — على حد علمنا — كتابا ضخماألفه بالاشتراك مع طفتس Tufts تحت عنوان : الأخلاق Ethics . واذا كان هذا الكتاب يعالج الأخلاق من الناحية النظرية ، فان ما نقوم بنشره اليوم انما هو التطبيق العملى للنظرية الأخلاقية فى الميدان التربوى ، كما يراه ديوى نفسه . ولما كان هذا العمل فى حد ذاته يعتبر خطوة ثورية جديدة فى ميدان التربية ، فقد قام الأستاذ فندلاى Findlay بجمع ما يتعلق

بهذا الغزو الفكرى الجديد ، ونشر له ثلاثة بحوث تحت عنوان : « بحوث تربوية » ، وان كان هذا العنوان لا يبرز فى وضوح المعنى الذى أشرنا اليه . الا أنّ عناوين البحوث نفسها تُغْنى عن كل دليل ، فالأول عنوانه : المبادىء الأخلاقية أساس للتربية ، والثانى : الاهتمام وعلاقته بتدريب الارادة ، والثالث : علم النفس والتطبيق الاجتماعى .

وقد بلغت العناية بالبحث الأول — الذى يعتبر محور الثورة التربوية عند جون ديوى — حدا كبيرا لدرجة أنك تراه منشورا وحده فى كتاب خاص . ومما هو جدير بالذكر أنه قد ترجم — لأهميته المشار اليها — الى عدة لغات ، منها البوهيمية ، والصينية ، والسويدية .

لذلك ، فانه من حق الثقافة العربية ، والقارىء العربى ، والمكتبة العربية — بعد أن ترجم لديوى بعض كتبه — أن تحظى بالاتصال مباشرة بجانب هام خطير من تفكيره ألا وهو : نظريته فى الاخلاق وعلاقتها بالتربية ، الأمر الذى يعتبر بحق ثورة ديوى فى هذا المجال .

وفيما يختص بدراسة قيمة هذه الثورة ، ومقارنتها بما سبقها من ثورات تربوية أخرى ، كتلك التى قام بها هربارت فى ألمانيا ، فان الأستاذ فندلاى قد كفانا مئونة الكلام فى هذا الباب بمقدمته العبقرية الفذة التى قدم بها ديوى للقارىء فى انجلترا . لذلك سيكون من نافلة القول أن نتحدث ، هنا ، عن أهمية هذا الكتاب .

وختاما ، فكل ما نرجوه أن نكون قد وفقنا فى ترجمة النص من الانجليزية الى العربية . وقد حاولنا جهدنا أن نحافظ عليه فى جملته ، وعبارته ، وأسلوبه ، حتى يشعر القارىء بأنه مع المؤلف لا مع المترجم .

عبد الفتاح السيد هلال

المفتش بوزارة التربية والتعليم

مقدمة
طبعة انجلترا

بقلم

البروفسور ج. ج. فندلاى

يظهر هذا الكتاب محققا للأمل الذى نشدناه بموافاة المدرسين فى انجلترا بمزيد من كتابات ديوى .

ولقد قمنا وفاء منا بهذا الغرض ، باختيار بحوث ثلاثة تتعرض للأسس النظرية ، فى الأخلاق وعلم النفس ، تدعيما للمبادىء التربوية فى المجلد الأول . أما الأولان منها ، وهما عن المبادىء الأخلاقية وعن الاهتمام فقد قدما الى الجمعية الوطنية للدراسات العلمية فى التربية ، وقد طبع كل منهما على حدة ثم أعيد طبعهما مرة أخرى .

وأما البحث الثالث ، وهو أقصر قليلا من سابقيه ، فيبدو أن له أثرا خاصا فى الحالة الراهنة بكل من انجلترا واسكتلندة ، فيما يمس تدريب المدرسين والخدمات التى يمكن — أو لا يمكن — لعالم النفس أن يقدمها لكليات التربية أو معاهدها .

وتغوص هذه البحوث الى عمق أبعد غورا فى الأسس التى يقيم عليها المدرس الواعى نظامه الفكرى عن المدرسة وعن الطفل ، هذا بالاضافة الى أنها كمجرد أمثلة للعرض فانها تستحق القراءة وامعان النظر ، حيث أنها تقدم ولو بمحض الصدفة ، سلسلة من التعاريف التى سيفيد منها دارس التربية ، سواء فى ذلك أكان من الذين يقبلون فلسفة

ديوى أو كان من الذين يرفضونها . أما عن البحث الأول فانه يعرض لنا بطريقة بارعة مشكلة أصبحت أشهر موضوعات المناقشة فيما بيننا منذ عدد ١٩٠٦ ؛ وأعنى بها مشكلة : التعليم الأخلاقى .

ومع ذلك فان هذه البحوث تستطيع أن تقدم لنا خدمة أكثر أهمية مما سبق . لأنها اذ كتبت أساسا بغية مساعدة المدرسين على تكوين حكم أصوب على المجادلات التى كانت منذ عشر سنوات ، تتسبب فى بلبلة أذهان الكثيرين فى أمريكا اثر الحماسة الشديدة التى استقبلت به آنذاك الحركة الهربارتية .

فكل واحد من أولئك الذين تابعوا تاريخ النظرية التربوية الحديثة فى أوربا يعرف شيئا عن الأثر العجيب الذى انتشر على يد تلاميذ هربارت ، خاصة تحت القيادة النشيطة التى تزعمها الدكتور راين Rein بجامعة يينا Jena . أما فى انجلترا . كما كان الحال فى الولايات المتحدة ، فان دراسة التربية الهربارتية كان يعد ضرب من الوحى . ففى سنة ١٨٩٠ كان يندر أن يعرف أى انجليزى شيئ عن وجود هربارت نفسه ، أما فى سنة ١٨٩٦ فقد كان الجميع تقريبا فى معاهد التربية يتحدثون عن ألوان التربية الجديدة ، بل ويدرسونها . ولم يحدث أن شهدت حلقات الدراسة مثل هذا الهرج فى أوساط معاهد التربية ! والآن ، يشاهد نفس التطور المفاجىء ولكن بحماس أشد توقدا ، حيث أن المدرسين الأمريكان كانوا أكثر استعدادا لاستقبال أى مذهب جديد . فقد كان ، فى مقابل كل انجليزى مثلى له مزية العمل مع راين فى يينا ، ثلاثة أو أربعة من الأمريكان ، يعودون الى وطنهم وهم أكثر اخلاصا للقضية ، وأشد تصميما على التبشير بالانجيل الجديد فى كل مكان .

هذا هو الموقف الذى واجهه ديوى فى البحوث التى نقوم الآن باعادة

نشرها . أما البحث الثانى فيعالج بشكل قاطع موضوعا من الموضوعات الرئيسية فى العقيدة الهربارتية ، مع القيام بتحليل تفصيلى عميق لطبيعة الاهتمام ، والدقة فى تبيان من أين يجب على فلسفة أكثر حداثة أن تقاسم العقيدة الهربارتية معسكرها .

وربما لم تكن هناك مشكلة يحفل بها المعلم عند قيامه بالتدريس أكثر من تلك الصعوبة التى تدور حول الحاجة الى أن يجعل تعليمه « شائقا » ذلك أن الأهداف الجديدة التى دخلت مدارسنا فى السنوات الأخيرة ، والطرق الجديدة فى عرض المعرفة ، يدافع عنها كلها دفاعا سطحيا على أساس أنه يجب علينا أن نضمن اهتمام تلاميذنا . فلا عجب أن نبذل بعض المشقة فى فحص هذه المشكلة الصعبة التى يبحثها ديوى من جهة استعراض سلسلة كاملة من التصورات النفسانية مثل : ـ الانتباه ، والانفعال ، والرغبة ، والارادة . وفى الحقيقة يمكن للدارس أن يستعمل هذا البحث كوسيلة لمراجعة رصيده من الأفكار الحيوية عن العقل .

غير أنه ينبغى أن توضع هذه البحوث فى مكانها على اعتبار أنهـا تحدد نقطة تحول هامة فى تطور النظرية التربوية . وفى ذلك يقول ديوى (ص ١٢٣) ان « الهربارتية انما هى فى جوهرها عبارة عن علم نفس المدرس » ، والملاحظة تستحق بعض الشرح ، ذلك لأنه من الواضح أن بعض الفلسفات الجديدة تجد فى نفس المعلم صدى أكثر من غيرها . وليس هذا لمجرد أن هربارت كان هو نفسه معلما (أو فلتسمح لنا أن نقول عنه انه كان مدرسا) كما كان فيلسوفا ، فلقد بدأ هيجل ، أيضا حياته معلم مدرسة ، ومع ذلك فلن يسلم أحد لا فى ألمانيا ولا فى انجلترا أن الهيجلية كان لها أى تأثير هام على عمل المدرس . غير أن هربارت قد « أثر » فينا الى حد ما ، اذ قد بين لنا أن بضاعتنا ، أى المادة التى يجب

علينا أن نقدمها للأطفال ، ذات قيمة عليا . ثم انه أعطانا (أو بالأحرى تلامذته) مخططا واضحا ، مفصلا يمكن به ربط الغاية بالوسيلة . كما أنه فى نفس الوقت ساعدنا على هجر نظرية علم النفس القديمة عن « الملكات » ، التى أكرهنا وقتا طويلا على أن تتغذى منها بسبب ما كنا نعانيه من نقص غذاء أفضل . وأخيرا ، فان هربارت وتلامذته لم يكونوا مجرد فلاسفة ، بل كانوا جادين فى انجاز شيء ما ، وفى أن يحاربوا ، اذا اقتضى الأمر ذلك ، فى سبيل قضية اعتقدوا أنها تتضمن تقدم الانسانية : فلقد كانوا رجال أعمال لا أقوال . ان الشيء الذى جذب الكاتب [1] الحالى الى يينا فى عام ١٨٩١ هو تلك الأخبار التى كانت تقول بأن راين وحده ، من بين فلاسفة التربية الألمان ، يملك مدرسة توضيحية تقوم فيها هيئة التدريس بابراز عقيدتها عن طريق الأعمال .

والآن ، من الواضح بالنسبة لديوى ، أن لدينا مثالا من نفس النوع ، فهو ليس مجرد ناقد لهربارت — حيث أنه فى بعض الاتجاهات يتبع مبادىء هربارت ويستكملها — أكثر مما يبدو لنا كفيلسوف آخر متمايز يهب نفسه خاصة للعمل التربوى ، كما أنه مغاير تمام المغايرة لما يقوم به هربارت، ولكن مع نتيجة مماثلة ، لدرجة أن جيلا جديدا يجد فى مذهب ديوى فى التربية الاجابة التى يحتاج اليها ، ومعها الايمان بالكمال ، والحماسه ، والتلمذة ما يضارع الى أقصى درجة ، كما قيل لى ، الاخلاص الذى يمكن أن نشعر به بالنسبة للمرحلة الأولى لمدرسة هربارت .

والآن ، ماذا هناك فى انجيل ديوى يبرهن على أنه جد جذاب للمدرس ، وخصوصا بالنسبة للجيل الأصغر سنا ؟ ان المدرس نفسه لا يمكن ، بكل تأكيد ، أن يعتبر « مهيجا » agitato فليست ثمة حركة ، شبيهة بتلك

(١) المقصود الأستاذ فندلاى كاتب المقدمة .

التى تعمل فى ألمانيا وفى أمريكا على حساب الجمعيات الهربارتية . ومع ذلك فانه يبدو واضحا أن هناك شيئا يأخذ بالألباب فى هذا المذهب اذا ما نظرنا اليه جملة فى أساسه الأخلاقى وتحليله النفسانى وثمرته العملية . فكما اكتسحت « المذاهب » البستولاتزية ، والفروبلية ، والهربارتية فى مرحلتها الأولى ، فانه يبدو لنا أنه عندنا هنا مذهب ناشىء ، مذهب ستكون له السيادة ويضم اليه أنصارا كان منهم كثيرون لا يدركون ادراكا تاما أساسه الفلسفى .

ذلك لأن كلا من هـــذه المذاهب لم يشق طريقه بسبب قوة المنطقين بلسانه فقط ، بل لأنه يتفق مع العواطف والمثل العليا القائمة بالفعل . لقد كان هربارت ، كما رأينا آنفا ، مربيا حقـــا ، ذلك لأنه كمعلم كان مهيأ لمذهب ربط المعلومات ، أما التربية عند ديوى ، اذا حق لنا أن نتنبأ . فأشبه أن تتمخض عن التربية الخاصة بالمدرس « المصلح » ، ذلك لأننا على استعداد لذلك : — ولأننا ، وما أفظع هذا القول ، كلنا براجماتيون دون أن نعرف ! أو ، والأولى بنا أن نقول ، انه بينما نقف نحن بعيدا عن المدارس الفلسفية المتحاربة (بل وأكثر من هذا تواضعا دعنا نعترف بعجزنا عن فهم ميتافيزيقاها) ، وعلى الرغم من أننا قد نتردد فى النظر الى أنفسنا على أنها مخلوقات تخضع « للغرض » ، فاننا على استعداد لأن ننظر الى الطفل عـــلى أنه براجماتى . ان ديوى يقـــول لنا ان الهربارتية « ليست علم نفس الطفل » وهذا صحيح للغاية ، كما أن مذهب ديوى فى التربية لم يعد بصـــورة قاطعة علم نفس الطفل ، لأن البراجماتى يستطيع ، وهو يدرس طبيعة — الطفل ، أن يفسرها ، وأن يكشف عنها بنجاح لا يضارع . وهكذا اذا ما اصطنعنا لغة البراجماتى ، فان الهربارتية كانت فى زمن أسبق مفيدة لأنها نجحت ، ولأنها حققت غايتها ، واليوم نرى أن التأويل

البراجماتي لعلم نفس الطفل « ناجحا » ؛ وأنه يفسر الطفل فعلا ، وأنه يعطينا مفتاحا لسلوكه الظاهر ، كما أنه يعاوننا على توجيه طاقاته .

وسيوجه بعض قرائي سؤالا عن حكمة وضع عنوان فلسفي لهذه المقالات لأنه من الجدير بالملاحظة أن ديوى نفسه لا يستعمل فى أى موضع مصطلح البراجماتية ، فلماذا لا يجب على ناشره أن يحذو حذوه مع السماح للقراء ، اذا شاءوا ، أن يظلوا « براجماتيين دون أن يدروا ؟ » أما دفاعي عن ذلك فأفضل موضع نجده فيه هو أن نفتش عنه فى البحث الثالث فى هذا المجلد ، حيث تعرض قضية أكثر فاعلية معونة « المشتغل العملي » على أن يؤسس عمله على مبادىء تحررية ، وألا يعتمد بعد الآن على « ذبذبة بين الخرافة والروتين » لهذا ، فانى أعتقد أنه لا يمكن تقديم خدمة طيبة لطالب التربية ، اذا ضربنا عليه ستارا من الحجب ، وقدمنا اليه عرضا جديدا فى التربية ، ثم تركناه بعد ذلك فى ظلام اتجاهات أعمق وأوسع تكمن وراءها . وعلى قدر ما يمكن أن استعرض من التأثيرات التى تعيد بناء التربية فى يومنا هذا ، فان مصدرها يرجع أكثر ما ترجع الى أفكار تنفق عموما ، سواء أكان ذلك عن وعى أم لا ، بما يعرف باسم البراجماتية . فاذا كان ذلك كذلك ، فلابد أن يعتمد المدرسون عليها ، وأن يشتغلوا بمثل هذه القراءات ومثل هذا التفكير اذا لزم الأمر للكشف عن كيفية قيامها .

بعبارة أخرى ، يتكشف لنا نحن المدرسين يوما بعد يوم أننا لانستطيع الوصول الى أعماق مهنتنا الا اذا رجعنا الى الفلسفة ، أو بالأحرى ، اذا لم نُعَدّ اعدادا يجعلنا نفكر لأنفسنا ونبتعد عن الوثوق بما يعرضه علينا

الفلاسفة . ولقد وجه أخيرا أحد المدرسين الممتازين [1] دعوته الى الجمهور الأكبر راجيا أن تستخدم البصيرة الفلسفية فى تنمية حياة أسمى : وانى لغير آسف الآن على ما قام به الأستاذ ديوى من هجر لميدان التربية بغية تكريس نفسه للفلسفة بشكل أكبر ، اذ أنى مقتنع بأنه يعمل أيضا على تحقيق ما سيكون باقى الأثر فى التربية الأمريكية ، طالما كانت آراؤه قائمة على نظرة أكثر عمقا فى التجربة الانسانية .

فاذا ما بدا منا نحن المدرسين ، كلما تقدمت بنا السن ، رغبة أكثر تلهفا للسيطرة على هـذه الأسس ، فان الفلاسفة بدورهم سيكونون أكثر استعدادا للهبوط الى مستوانا ، ليقدموا لنا يد العون بالارتفاع الى تلك « النظرة الى الواقع المتدرجة فى الاتساع » ، والى « عادة وضع عقلك جنبا الى جنب مع الحقائق » [1] الأمر الذى قد يبدو لنا أنه الفضيلة الأخيرة والنادرة فى مهنة كل خطيئتها المحيرة (وهذا أمر لا مفر منه ، لأنه نابع من طبيعة دعوتنا) أن يصبح لدينا اكتفاء ذاتى وأن نكون دجماطميين . فضلا عن ذلك ، فاننا نستطيع ، فقط من خلال مثل هذا التصميم الحماسى بالتفكير فى أنفسنا ، أن نفر من تكرار أخطاء أسلافنا ، الذين نقتفى آثارهم اقتفاء أعمى ، فنتبع كل نبى جديد بمجرد ظهوره ثم نهجره ، فالأشياع موجودون على الدوام ، وواجبنا فى الشئون العملية أن نعمل مع شيعتنا ، أما اذا كان لزاما علينا أن نبحث فى التربية عـلى أنها علم من العلوم ، فلابد أن نضرب عن التشيع وراء أى مدرسة . وما أكثر « المدارس » ، التى يضم كل منها أنصارا من المتحمسين لها ، ولم نعرف عنها شيئا فى العشرينيات الأخيرة ! لقد عرفنا الفروبليين ، والسلوديين Ioydists &

---

(1) انظر

Eucken : The Life of the Spirit (Williams of Nargate, 1908).

والهربارتيين ، والأويريكيين Eurekists (؟) وما هؤلاء الا عدد قليل من الطوائف التى كونت مدارس تتميز على حد سواء فى التحمس لعقيدتها وفى الأفق الضيق لعواطفهم .

ولذا لست فى حاجة الى تأكيد من المؤلف لعرض هـذه البحـوث لا على أنها التعبير الصحيح عن « المدرسة » الجديدة ، بل على أنها مادة للتأمل . بل انها من حيث مظهرها العملى أكثر من هذا : فهى اذا ما أضيفت الى بحوث المجلد الأول فانها تزودنا بغرض فعـّال يستطيع أى مدرس ، بالدرجة التى تسمح له بها ظروفه ، أن يجرى عليه الاختبار فى ميـدان عمله . ومن ناحيتى الشخصية فانى أثق ثقة كبيرة فى هذا الفرض لدرجة أننى أقوم ، بمعاونة زملائى ، بمحاولة وضعه الى حد ما موضع الاختبار العملى فى مدرستى خاصة فيما يتعلق بتعليم الأطفـال فيما بين السادسة والعاشرة . غير أنه ، لما كان القيام بتقدير النتائج فى مجـال التربية مهمة شديدة الصعوبة ، فاننا سننتظر طويلا الى أن نُعَد اعـدادا حاسما يمكننا من أن نعلن أن الفرض قد تحقق بنفسه الى نتيجة ما . ان الدكتور شـيلر Schiller يعلن ، حقا ، فى زهو المنتصرين أن « العقـائد البراجماتية ستصبح بعد عشرين عاما أخرى عامة عمليا » ، ولما كانت عشرون سنة ليست الا فترة قصيرة فى تاريخ التربية ، فاننا نستطيع أن ننتظر فى ارتياح ألف عام . أما فترة الانتظار فمن الممكن أن تشغل ، فى صور مختلفة ، بالمضى فى العمل الذى تركه ديوى عند مغادرته شيكاغو ، أعنى باختبار قيمة النظرية عند ترجمتها الى ميدان العمل ، كما نظفر فى الوقت نفسه بالتثبت بآراء أشمل ترتكز عليها النظرية .

وأحد هذه الآراء الكبرى ، يُعد أشملها وأعمقها ، هو ذلك الذى يحلق بنا الى ما وراء المذهب البراجماتى ويكشف من أمر الكاتب أنه

ينتمى الى « أسرة الايمان » . ان الفقرات النهائية من البحث الأول يجب أن تمنح الشجاعة والأمل لكل المدرسين الذين يؤمنون بواقعية رسالتهم ، مهما يكن شكل الفلسفة التى يعتنقونها . انه : « ايمن بوجود مبادىء أخلاقية — لا على أنها فى الهواء — ولا لمجرد أنها أولية سابقة على التجربة — بل واقعية بالمعنى الذى تعتبر به القوى الأخرى واقعية — والتى يصبح بجانبها كل شىء آخر نعناعا وينسونا وكمونا » . وما من شك فى أن هذا ايمان يستطيع أن يدك الجبال ، ولن يكون المدرس الذى يستمسك به ، سواء اعترفت الكنائس بعقيدته أم لم تعترف ، بعيدا البتة عن مملكة السماء !

لقد أشرت الى ما يبدو أنه بالغ الأهمية بالنسبة للملامح العامة لهذه البحوث الثلاثة ، فبينما كان المجلد الأول فى صلبه دراسة تكوينية ، فان هذه تعالج الموضوع بشكل أوسع مشفوعا بالتحليل ، هذا رغم أن طريقة المعالجة تتطلب دائما الرجوع الى وجهة النظر التكوينية . ومع ذلك ، فهناك وجه آخر لهذه التربية نرى ضرورة تأكيده هنا . فالأستاذ ديوى ، اذا صح ما لدى من معلومات ، ليس سياسيا ولا اشتراكيا بالمعنى الماكر لهذين الاصطلاحين ، غير أن أحدا من الذين يفكرون بعمق حول التربية لا يمكن أن يفشل فى ادراك تأثير مؤلفاته فى المجتمع ، فدراسات كهذه ليست مجرد جمع ووصف الحقائق الخاصة بالأطفال ، بل انها تقود الدارس الى أن يتساءل أسئلة باحثة عن العالم الذى يجب عليه أن يوجد فيه . ففى انجلترا لم يرتبط حتى الآن واجب المعلم ، وبأى طريقة محددة بالنظريات السياسية أو الاجتماعية ، اللهم الا اذا نظرنا الى نظامنا فى مدارسنا الالزامية فى هذا الضوء . لا مراء فى أن أرنولد أوف رجبى Arnold of Rugby قد نشر نظريته فى التربية ، وفسرها عن طريق وضعها

موضع التطبيق ، وقد أثرت هذه النظرية تأثيرا عميقا فى الحياة الانجليزية فى بعض طبقات المجتمع . وعندما يكتب لنا ديوى الآن ليقول لنا عن المدرسة انها « تمثل ، فى روحها الخاصة ، حياة اجتماعية خالصة » ، فان القراء الانجليز سوف يستعيدون الى أذهانهم التقاليد الارنولدية أو تقاليد « المدرسة الشعبية » كحالة تؤيد رأى ديوى ؛ بيد أنه بعيدا عن هذه الحركة ، أى فى مجال تربية أعلى ، كان اعترافنا ضئيلا بالنتائج الاجتماعية التى يتضمنها النظام المدرسى ، فلقد اقتصر تفكيرنا كقاعدة على بسط منافع المدرسة الى أكبر عدد ممكن من الأفراد ، أو تحريرها من الأجور المدرسية، أو المديرين الكهنوتيين . غير أن الأثر الفعلى للمدرسة قد عولج طوال هذه المدة على أنه فردى فى أهدافه ونتائجه . أما النظرية التى تعرض ههنا ، فهى أساسا ، من نوع آخر . « فهدف العمل المدرسى ومعياره يجب البحث عنه فى علاقته الوظيفية بالحياة الاجتماعية » — ويقتضينا الواجب أن نطبق هذه القضية لا على مصالح الجماعة فقط ، بل على المنهج والطريقة .

ان هذا الرأى جديد علينا هنا فى انجلترا — أعنى أنه جديد كنظرية . كان كثير من المدرسين يحسون منذ سنوات عديدة بالحاجة الملحة الى ضرورة الوصول الى تطبيق أفضل ، الا أنه لم يكن عندنا أية نظرية بخصوص المناهج ، ولا مبادىء تعود بنا الى النظر الى الطفل فى علاقاته الاجتماعية ، منبثقة عن حياة اجتماعية أرقى . غير أننا الآن فى عصر تواجهنا فيه هذه المشكلات فى مجتمع هو مجتمع الكبار ، حيث نضطر فى عالم السياسة والاقتصاد الى وضع المعطيات الاجتماعية — موضع الاعتبار ؛ ثم ان هناك ، على ما نعتقد ، كثيرون سيسرهم أن يروا أى ضوء يمكن القاؤه على المشاكل المدرسية عن طريق دراسة الأخلاق الاجتماعية .

ولو كان صحيحا بعض الصحة وصف طبيعة الطفل على أنه « قد ولد مزودا برغبة طبيعية فى أن يمنح ، وأن يعمل ، أى بعبارة أخرى فى أن يقدم خدمات » ، فكم يكون الهجوم على المدرسة ثقيلا عند احتضان أى « رد فعل ضد روح الجماعة » .

ولقد خاطرت بالقيام ببعض تغييرات بسيطة فى بعض العبارات هنا وهناك ، ومن حين لآخر لاصلاح عبارة اعتقدت أنها صعبة . وفيما عدا هذه الاستثناءات فانا نقوم بطبع هذه البحوث كما ظهرت فى صورتها الأصلية من مطبعة جامعة شيكاغو .

وانى لمدين لزميلى المستر ستوكتون C.E. Stockton لتطوعه بقراءة النص وباعداد الفهرست .

ج. ج. فندلاى

المبادئ الأخلاقية
أساس للتربية

١

ملخص :

١ — الأخلاق المدرسية وجه واحد فقط من وجوه النظرية الأخلاقية العامة ، ويجب علينا معالجتها تحت عنوانين اثنين : (١) الجانب الاجتماعى ، (٢) الجانب الفردى أو النفسانى . انهما جانبان من جوانب السلوك ، وان كانا يندمجان فى أى موقف محسوس . ايضاح لهذين الوجهين من الحياة العملية .

٢ — من الممكن تطبيق هذا الوضع على الأخلاق فى المدرسة . فالقيم الاجتماعية فى الخبرة المدرسية تتسع لأكثر من مجرد التدريب على المواطنية ، فهى تمتد الى كل ميادين النشاط اجتماعى الذى سيمارسه الطفل فيما بعد ، بما يتضمنه ذلك من طاعة وقيادة فى الجماعة الديموقراطية الحديثة (أعنى فى جماعة متغيرة) .

ومن ثم فلن يكون فى وسعنا أن نقبل قضايا صورية عن الهدف الأخلاقى فى التربية : وكل ما تمدنا به هذه القضايا انما هو مقولة جدباء من الملكات العقلية . يجب انزال المثل الأخلاقية الى الأرض ، وتفسيرها بواقع أعمال التلاميذ فى المدرسة .

٣ — يجب اذن أن تكون حياة الجماعة المدرسية حياة حقيقية — لا تمرينات لحياة مستقبلة . واهمال مثل هذا المطلب يخلق (١) حالة

مرضية حيث يتجه انتباه المدرس الى تقويم الأخطاء ، (٢) نوعا من الشكلية تقيمها الأخلاق المدرسية التى تخلق من حيث هى كذلك .

٤ — ان مطالب هذه الجماعة (المنهج وطرق التدريس) تحتاج كذلك الى أن تتشرب الواقع ، أن تتشرب الهدف الاجتماعى . أما فيما يختص أولا بالطرق : فينبغى ألا تكون اللغة مجرد وسيلة شكلية ، بل يجب استخدامها فى الاستعمال الراهن ، كما ينبغى أن يجد فيها كل تلميذ وسيلته الخاصة للتعبير . وقد يمكن أن تبحث موضوعات الدراسة ، لا من حيث علاقتها الجوهرية بالخبرة الراهنة ، بل من حيث علاقتها بالمثيرات الخارجية : كالشوق أو الخوف ، أو من حيث الدوافع اللااجتماعية للمنافسة . أما المبدأ المضاد فيؤدى الى التعاون وتبادل الخدمات .

٥ — وفيما عدا هذا المبدأ الاجتماعى الأساسى لن نجد معيارا للقيم التربوية . وليس هناك حدود يقف عندها كل من الشكل أو الفن الصناعى اللهم الا كضرورة وتابع « للمضمون » ، أى للتجربة الواعية للانسان . توضيح ذلك من علم الجغرافيا .

٦ — ايضاح أكثر من ذلك — معنى التاريخ بالنسبة للطفل . ان الماضى غالبا ما يعرض مناظر أكثر بساطة ، ولكن يجب ربطها بالحاضر .

٧ — ان الدراسات التى تهتم بـ « الشكل » تقاسى دائما من النقص فى عنصر الاثارة والتحريك . توضيح ذلك من العلوم الرياضية .

٨ — ما علاقة هذه المطالب اذن بالأخلاق ؟ انها علاقة ، ما دامت هذه المطالب ، أو هذه الطرق ، وهذه الحياة الجماعية فى المدرسة ، تزودنا بمادة اجتماعية وبمواقف شبيهة بتلك التى سوف تنتظره فى مجتمع الرجال الأكبر الذى ستقوده اليه .

٩ — الأخلاق كمسألة فردية : (١) ان دراسة الطفل تكشف لنا عن

مصدر السلوك فى الغرائز والدوافع ، (٢) وأن حياة الفرد يجب أن تفحص لنرى مبلغ ما يصل اليه السلوك الانسانى فى كل من عهدى الطفولة والرجولة .

١٠ — ثلاثة ملامح بارزة للخُلُق الحسن وهى : (١) القوة ، (٢) الادراك السليم ، (٣) سرعة التأثر واللباقة ؛ أى أن الصفات النزوعية ، والفكرية ، والعاطفية للنفس تساهم جميعها فى تكميل الخلق .

١١ — دعنا ، اذن ، نحكم على العمل المدرسى على أساس هذا المعيار الأخلاقى : (أ) مجرد الكف عن العمل لا قيمة له . (ب) ان الادراك السليم والحكم السديد يمكن التدريب عليهما فقط أثناء البحث الفعال . (جـ) أما العاطفة فمن الممكن ، أن تجد تدريبها فقط فى المواقف الاجتماعية المناسبة وفى المادة الجمالية .

١٢ — خاتمة . حاجتنا الى ايمان صادق بحقيقة المبادىء الأخلاقية التى ندرسها .

من الواضح غاية الوضوح أنه لا يمكن أن يكون هناك صنفان من المبادىء الأخلاقية ، أو ان شئت فقل صورتين للنظرية الأخلاقية ، تختص احداهما بالحياة فى المدرسة ، والأخرى بالحياة خارجها . وبما أن السلوك وحدة لا تتجزأ ، فلابد أن تكون مبادئه وحدة كذلك . ويبدو لى أن تواتر الميل الى مناقشة موضوع الأخلاق المدرسية ، على اعتبار أن المدرسة نظام قائم بذاته ، وأنه من الممكن دراسة الأخلاق فيها دون الرجوع الى المبادىء العلمية العامة للسلوك ، من الأمور التى يؤسف لها أشد الأسف . فالمبادىء واحدة ، والذى يختلف باختلاف الظروف انما هو النقاط الخاصة بالاتصال والتطبيق . لذلك لن أقوم بأى دفاع عما سأبدأ به من قضايا يبدو لى أنها كلية من حيث صحتها ومن حيث مجالها ، ثم النظر

فيما بعد الى العمل الأخلاقى فى المدرسة كأنه حالة خاصة لهذه المبادىء العامة . ولعلى أستميحكم عذرا عندما أضيف أيضا الى ما سبق أن حدود المكان تمنع الكثير من الاسهاب والوصف ، وأنه طالما كانت العناية بالشكل هى موضع الاعتبار ، فان المادة ستعرض عليكم آنئذ بصورة دجماطية الى حد ما . ومع ذلك أرجو ألا تكون هذه الصورة دجماطية فى روحها ، اذ فى نظرى أن كل المبادىء التى قررت قابلة للتبرير العلمى البحت .

لكل نظرية أخلاقية وجهان ، فهى تحتاج الى اعتبارها من وجهتى نظر مختلفتين ، والى أن تقرر فى صورتين مختلفتين من المصطلحات : ألا وهما المصطلحات الاجتماعية والمصطلحات النفسية . ومع ذلك ، فنحن لا نقيم بينهما ، هنا ، تقسيما ، ولكن نقيم ببساطة تمييزا . ولما كانت الأخلاق النفسية لا تحيط بكل أجزاء هذا المجال ، كنا فى أشد الحاجة الى الأخلاق الاجتماعية لنطوى بها تلك الأرض التى تركت دون أن تمس ، ان كلتيهما تضم بين دفتيها مجال السلوك جميعه . وليس معنى التمييز السابق ذكره أن ثمة اتفاقا ، أو امتزاجا بينهما ، كما لو كانت وجهة النظر النفسية قد أصابها ضعف فى نقطة ما ، فاحتاج الأمر الى وجهة النظر الاجتماعية لاستكمال النقص . فكل نظر نفسى أو اجتماعى يعتبر كاملا ومتناسقا فى ذاته ، طالما كان غرض كل منهما بالذات أو مقصده هو موضع الاعتبار . غير أن السلوك له من طبيعته ما يجعلنا فى حاجة الى أن نفسره تفسيرا دقيقا من وجهتين من النظر . أما كيف يحدث مثل هذا التمييز فقد يمكن أن نخمنه تخمينا حين نتذكر أن الفرد والمجتمع لا يناقض أحدهما الآخر ، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر . فالمجتمع مجتمع أفراد والفرد دائما هو فرد اجتماعى ، اذ لا وجود له بنفسه . فهو يعيش فى المجتمع ، وللمجتمع ، وبالمجتمع ، وهذا بالضبط أمر المجتمع الذى لا وجود له الا فى داخل الأفراد

الذين يكونونه . بيد أننا نستطيع أن نفسر عملية واحدة وبالذات (أعنى — كقول الصدق — مثلا) بتفسيرين : اما من ناحية وجهة النظر الخاصة بتأثيرها فى المجتمع ككل ، واما من ناحية علاقتها بفرد معين هو موضوع البحث . أما الشرح الأخير فسيكون شرحا نفسانيا ، وأما الأول فسيكون اجتماعيا بما فيه من مدلولات ومصطلحات .

فلو كان الخلاف ، بعدئذ ، مجرد خلاف على وجهة النظر ، لأصبحنا أولا فى حاجة الى الكشف عما يحدد هاتين الوجهتين من النظر فان سأل سائل وما وجه ضرورتهما قلنا لأن السلوك نفسه له وجهان . فالسلوك ، من ناحية ، صورة من صور النشاط . انه طريقة للعمل . انه شيء ما يقوم به شخص ما . فليس هناك أى نوع من السلوك دون أن يكون له فاعل . فالسلوك ، من وجهة النظر هذه ، عبارة عن عملية لها شكلها الخاص أو طريقتها الخاصة ، ولها ، كما كانت فيما سبق ، آليتها المتحركة الخاصة بها . بمعنى أنه شيء ما يعمله الفاعل بطريقة معينة ، شيء يعتبر من انتاج الفاعل نفسه ، شيء يحدث فى نفس الوقت بعض التغيرات فى الفاعل المذكور كفاعل له أو صانع . والآن ، عندما نتساءل كيف يأخذ السلوك مجراه ، وأى نوع من أنواع « العمل » هو ، أعنى ، عندما نبحثه من ناحية علاقته بالفاعل الذى يصدر عنه ، والذى تتبدل قواه بمقتضاه ، فان بحثنا يكون بالضرورة بحثا نفسانيا . وهكذا نرى أن علم النفس يحدد لنا « كيفية » السلوك ، أى الطريق الذى يأخذ فيه السلوك مجراه . أما أن نضع فى الاعتبار مثل هذه الوجهة من النظر فأمر ضرورى لأن من الواضح أن التغيرات التى تطرأ على النتائج أو الثمرات يجب أن تتدفق من التغيرات الحادثة فى الفاعل أو العامل . ذلك أنه اذا أردنا الحصول على أنواع شتى

من الأشياء المختلفة الصنع ، فعلينا أن نبدأ باحداث تغييرات فى الآلات التى تنتجها .

وأملى ألا يساء فهم كلمة « الآلات machinery » بأن تؤخذ حرفيا على معناها الميت والميكانيكى . ان كل ما نقصده هنا هو أن تقوم طريقة عمل الفاعل الفرد بضبط الانتاج ، أو بضبط ما يقوم هو بفعله ، كما تقوم بالضبط آلة أعمال خاصة بمراقبة الانتاج فى ذلك الاتجاه ، فكل فاعل فرد له بِنْية معينة ، وله طرق معينة فى اجراء العمل . هذا هو ببساطة هو ما نعنيه من الدلالة على لفظ الآلات .

غير أن دراستنا للسلوك لا تقف بنا عند الاجابة عن سؤالنا : كيف يتم السلوك ؟ بل لابد لها أن تشتمل أيضا الاجابة عن سؤال آخر هو : ما هو السلوك ؟ فكما أن هناك شيء قد فُعِل ، هناك أيضا الطريقة التى أنجز بها هذا الفعل . هناك أهداف ، وثمرات ، ونتائج ، كما أن هناك طرقا ووسائل وعمليات . فاذا ما نظرنا الآن الى السلوك من وجهة النظر هذه (أعنى ، من ناحية ما يتعلق بعملية انجازه الحالية ، أو بمضمونه ، أو بقيمته الملموسة) فان ذلك معناه أننا ننظر اليه من وجهة النظر الاجتماعية — أى ، من المكان الذى يشغله ، وليس ببساطة من ناحية علاقته بالشخص الذى يفعله ، بل من ناحية علاقته بالموقف الحيوى جميعه الذى يدخل فيه .

ان النظرة النفسانية للسلوك عليها اذن أن تجيب على مشكلة الفاعلية ، أى على مشكلة كيف يعمل الفرد ، أما النظرة الاجتماعية فعليها أن تعالج لنا ماذا يفعل الفرد وماذا يحتاج أن يفعله ، من زاوية وجهة نظر عضويته فى كل أكبر منه .

وربما أمكننا ايضاح ذلك بالرجوع الى الحياة العملية . مثال ذلك :

رجل يبدأ أعماله بانتاج أقمشة قطنية . الآن ، نستطيع أن ننظر الى حرفته هذه التى يقوم بها من زاويتين . فالفرد الذى يقوم بانتاج الأقمشة لا يخلق الحاجة اليها . المجتمع هو الذى يحتاج الى الأقمشة ، ولذلك فانه يهيىء للفرد غرضا أو هدفا . انه فى حاجة الى كمية معينة من الأقمشة ، ومن أقمشة معينة متفاوتة الأنواع والنماذج . انه هذا الموقف الخارج عن مجرد عمليات منتج الأقمشة ، هو الذى يحدد معنى وقيمة ما يصنعه المنتج . فاذا لم يكن عمله تحقيقا لهذه الحاجات والمطالب الاجتماعية ، فان حرفة صانع الأقمشة ستكون مجرد حرفة شكلية.وآنئذ لن يكون ثمة فرق بين عمله هذا وبين ذهابه الى الصحراء ليقيم أكواما من الرمال ثم يعود لهدمها مرة أخرى . غير أنه من ناحية أخرى ، لابد من مواجهة احتياجات المجتمع ، وتحقيق أهدافه ، وذلك عن طريق نشاط فرد معين أو مجموعة معينة من الأفراد . ولن تشبع الحاجات أبدا حتى ينهض أحد الأفراد فيأخذ على عاتقه كشأن من شئونه الخاصة سد هذه الحاجات . ومن ثمّ ، يمكننا أن ننظر الى صناعة الأقمشة القطنية ، ليس فقط من ناحية المركز الذى تشغله فى المحيط الاجتماعى الأكبر ، بل أيضا كطريقة للعمل ، ومع أنها فى بساطة مجرد طريقة ، الا أنها كاملة فى ذاتها . وبعد أن يحدد صاحب المصنع الأهداف التى يجب عليه أن يواجهها (أى أنواع وكميات الأقمشة التى يحتاج الى انتاجها) عليه أن يتجه الى العمل ليبحث عن أرخص وأفضل طرق لانتاجها ، وفى طرق توصيلها الى السوق . أى أن عليه أن يحول انتباهه من الأهداف الى الوسائل ، عليه أن ينظر كيف يجعل من مصنعه ، باعتباره وسيلة من وسائل النشاط ، أحسن ما يمكن أن يكون كوكالة منظمة فى ذاتها . ولن يكون فى معاونته هنا أى قدر من التفكير فى حاجة المجتمع الملحة

للأقمشة . بل عليه أن يفكر فى مشكلته بلغة عدد الآلات التى سوف يستعملها ونوع هذه الآلات ، وعدد الرجال الذين سوف يستخدمهم ، وكم سيدفع لهم ، وكيف ومن أين سيشترى مواده الخام ، وعن طريق أى الوسائل سيوصل بضائعه الى السوق. وبينما نرى الآن أن هذه المسألة عبارة عن الوسيلة النهائية الوحيدة لتحقيق غرض اجتماعى أكبر ، ومع ذلك فلكى تصبح وسيلة صادقة ، تقوم بانجاز العمل الواجب القيام به ، فانه يجب أن تصبح على مر الزمن ، غاية فى ذاتها . بعبارة أخرى يجب أن يتقرر بلغة المصنع على أنه وسيلة عاملة .

٢

وتراودنى الآن فكرة امكانية تطبيق هذا التوازى على السلوك الأخلاقى دون أن نلجأ الى تغيير أى مبدأ من المبادىء . فالفرد كمجرد فرد ليس هو صانع المطلب النهائى للعمل الأخلاقى ، أو هو الذى يقر الغرض النهائى ، أو هو الذى يزودنا بالمعايير النهائية للاستحقاق . ان الذى يقرر هذه الأشياء انما هو نظام وتطور حياة أوسع يندرج هو فى اطارها . الا أنه عندما نصل الى التساؤل عن كيفية مواجهة الفرد للمطالب الأخلاقية ، وكيف يلزمه أن يقوم هو نفسه بتحقيق القيم ، فان المسألة هنا تصبح من اختصاص الفرد على اعتبار أنه فاعل . ومن ثم وجب علينا أن نجيب بلغة علم النفس .

ولنسمح لأنفسنا أن نحول منظر المناقشة الى المدرسة . ان التلميذ الذى يربى هناك عضو فى مجتمع ، وأنه يجب استمرار تعليمه والمحافظة عليه على أساس أنه هو هذا العضو . فمسئولية المدرسة الأخلاقية ، ومسئولية أولئك الذين يسوسون أمورها ، انما مردها الى المجتمع . ذلك ، أن

المدرسة فى جوهرها منشأة تقيمها المجتمع لتؤدى عملا معينا بالذات — أى لتمارس وظيفة معينة محددة فى المحافظة على حياة المجتمع وتزويده برفاهية مطردة النمو . ومن ثم فان النظام التربوى الذى لا يقر هذه الحقيقة على أساس ما يترتب عليها من مسئولية أخلاقية يصبح نظاما قاصرا بل خاطئا . اذ أنه لا يقوم بما طلب منه فعلا القيام به ، ولا حتى بما يدعى القيام به . من ثم يتضح لنا ضرورة مناقشة جميع ما يتصل بكيان النظام المدرسى والأعمال المحددة له من وجهة النظر الخاصة بكل من مركزه الأخلاقى ووظيفته الأخلاقية فى المجتمع .

ان كل ما ذكرناه آنفا يعتبر من الآراء الشائعة . الا أن الفكرة فى العادة تؤخذ بطريقة جد محددة وجد صارمة . فالعمل الاجتماعى للمدرسة محصور فى التدريب على المواطنية ، ثم تفسر المواطنية بعد ذلك بمعنى ضيق على أنها القدرة على التصويت بذكاء فى الانتخابات ، والميل لاطاعة القوانين ، الخ . بيد أنه من العبث أن يضيق معنى المسئولية الأخلاقية فى المدرسة وأن يضغط على هذا النحو . ان الطفل كائن موحد ، والواجب يقتضى اما أن يحيا حياته ككائن متحد متكامل ، واما أن يكابد الضياع وخلق المكدرات . ان اختيار علاقة واحدة من العلاقات الاجتماعية المتعددة التى يقوم الطفل بحملها ، وان تحديد عمل المدرسة على أساس صلته بهذه العلاقة ، انما مثله مثل اقامة نظام شاسع من التمرين الجسمانى هدفه ببساطة انما هو تقوية الرئتين وتحسين القدرة على التنفس ، مستقلا فى ذلك عن بقية الأعضاء والوظائف الأخرى . ان الطفل عبارة عن كل عضوى ، عقليا ، واجتماعيا ، وأخلاقيا ، بنفس القدر الذى هو به جسمانى أيضا . ومن الواجب ، طبقا لذلك ، أن نفسر الهدف الأخلاقى الذى يحدد عمل المدرسة على أوسع نطاق يمكن أن تشمله روح الادراك

العضوى . فواجبنا يقضى علينا بأن تأخذ الطفل على أنه عضو فى مجتمع بأوسع ما فى ذلك من معنى ، وأن تطالب بكل ما هو ضرورى لمساعدة الطفل على أن يتعرف على كل علاقاته الاجتماعية ، وأن يعب دوره فى تحملها .

ان الطفل يجب ألا يكون مجرد مصوت فى الانتخابات أو رعية من رعايا القانون ؛ ان عليه أن يكون عضوا فى أسرة ، يكون مسئولا عنها بنفسه فيما بعد ، وفى جميع الاحتمالات ، فى تنشئة وتهذيب الأطفال ، وهكذا تراه يؤكد بقاء المجتمع واستمراره . ان عليه أن يصبح عاملا ، وأن يلتحق بوظيفة ما يفيد منها المجتمع ، وظيفة تؤكد له استقلاله الخاص واحترامه لذاته . ان عليه أن يكون عضوا فى جيرة وجماعة معينتين ، وأن يساهم فى قيم الحياة ، وأن يضيف شيئا ما الى آداب الحضارة ونعمها أيا كان موطنه . ان هذه القضايا قضايا شكلية عارية ، ولكن اذا ما سمحنا لخيالنا أن يترجمها الى تفصيلات ملموسة : فنرى أنفسنا أمام منظر فسيح متنوع ، فالطفل كى يحتل مكانه اللائق المتعلق بهذه الوظائف المتباينة يجب عليه أن يتلقى تدريبا فى ميدان العلم ، والفن ، والتاريخ ، وهذا معناه السيطرة على مناهج البحث الأساسية وعلى الأدوات الجوهرية للاختلاط والتفاهم ، كما أنه يعنى أيضا جسما سليما متمرنا ، وعينا تمتاز بالنظرة الصائبة ويدا ماهرة ، أعنى أنه يمتاز بعادات تختص بالمهارة والمثابرة ، عادات يمكن أن نسميها ، فوق ذلك ، بعادات تقديم الخدمات . ان عزل العلاقة الشكلية للمواطنية عن جميع نظام العلاقات الذى ترتبط به حاليا ارتباطا وثيقا ، وان القول بافتراض أن هناك دراسة معينة أو طريقة خاصة للمعاملة يمكن بها أن نجعل من الطفل مواطنا صالحا ؛ أعنى بعبارة أخرى ، أن افتراض أن المواطن الصالح شىء

أكثر من عضو مفيـــد فعال فى المجتمع ، أى أنه شخص يضع كل قواه البدنية والعقلية تحت المراقبة ، كل هذا يعتبر طوقا من الخرافة تتمنى سرعة زواله من المناقشات التربوية .

أضف الى ذلك نقطة أخرى . ان المجتمع الذى يتحتم على الطفل أن يكون فيه عضوا ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، هو مجتمع تقدمى ديمقراطى . وعليه ، فالطفل يجب أن ينشأ للقيادة كما يجب أن يربى على الطاعة ، فيجب أن تكون لديه القدرة على قيادة نفســه ، وعلى توجيه الآخرين ، أعنى يجب أن تكون لديه قــدرات على الادارة ، ومقدرة على تحمل المسؤلية فى مواقفهــا . ولا جدال فى أن هذه الحاجة الملحة للتربية من أجل القيادة ذات أهمية خطيرة فى ميدان الصناعة كما هو الشأن فى ميدان السياسة . ذلك أن أمور الحياة تصبح يوما بعد يوم أكثر وقوعا تحت اشراف الذكاء والمهـــارة فى ادراك واحــداث الاتصالات بين الناس .

زد على ذلك ، أن ظروف الحيــــاة فى تغير مستمر . فنحن نعيش وسط تطور صنعى وتجارى ضخم . فالاختراعات الحديثة ، والآلات الحديثة ، والوسائل الحـديثة للنقل والمواصــلات تتوالى على مسرح الحوادث سنة بعد أخرى . وعليه ، فمن المستحيل استحالة مطلقة أن تنشىء الطفل تنشئة تتعلق بأى وظيفة معينة فى الحياة . وبقدر ما يمكن أن تساس شئون التربية على هذا الأساس ، سواء أكان ذلك لاشعوريا أم شعوريا ، فانه ينجم عن ذلك ضرورة عــدم تهيئة مواطن المستقبل لوظيفة بعينها ، بل علينا أن نجعل منه شخصا فى حالة تعادل ، أو تابعا ، أو طاقة حالية مؤجلة انتظارا للعمل مســتقبلا . فبدلا من أن يرعى هو شئون نفسه وشئون الآخرين ، يصبح هو شخصيا موضعا للرعاية .

وهنا ، أيضا يجب أن تفسر المسئولية الأخلاقيــــة للمدرسة من الناحية الاجتماعية بروح أشـــد ما تكون حرية واتساعا ، وهذا يعادل تدريب الطفل تدريبا يمنحه القدرة على امتلاك زمام نفسه بدرجة تمكنه من القدرة على أن يتكفل بأمرها ، فلا تكون لديه فقط القدرة على أن يكيف نفسه حسب التغيرات الجـارية حوله ، بل يصبح قادرا على تشـــكيل وتوجيه هذه التغيرات .

ومن الضرورى تطبيق هذا التصور الخاص بعضوية الطفل فى المجتمع على وجه الأخص عند بحث تحـــديد المبادىء الأخلاقية فى التربية . فالمدرسة لا هدف لهـــا ولا غرض بعيـــدا عن فكرة مشـركتها فى الحياة الاجتماعية . وبقدر ما نحصل أنفسنا فى التفكير على أن المدرسة نظام انعزالى فلن تكون لدينا أية مبادىء أخلاقية موجهة ، ذلك لأننا والحالة هذه نفتقر الى الهدف والمثل الأعلى . لكنه قد سبق أن قيل بأن من الممكن اقرار هدف التربية بلغة الفرد وحده . مثال ذلك ، أنه قد قيل ان الغرض من التربية هو النمو المتناسق لقوى الفرد جميعها . وهنا لن تكون لنا أية صلة ظاهرة بالحياة الاجتماعية أو بعضويتها ، ومع ذلك يقال ان لدينا تعريفا كاملا مناسبا للهدف من التربية . غير أننا لو أخذنا هذا التعريف مستقلا عن أية علاقة اجتماعية فلن نجد لنا أى معيار أو نموذج نقيس عليه معنى أية كلمة من المصـطلحات التى ســبق أن ذكرناها . فنحن لا نعرف ما هى القـوة ، ولا نعرف ما هـو النمو ، ولا نعرف ما هـو الانسجام . فالقوة قوة بالنسـبة للاســتعمال الذى توضع فيه ، أى بالنسـبة للوظيفة التى تؤديها . ان الانسان ، اذا أخذ بطريقة انعزالية ، لا يوجـد فى تكوينه شىء يزوده بأغراض موجهة ويصلح للتمييز بين مختلف القوى . واذا ما طرحنـــا جانبا الهـدف الذى تزودنا به الحياة

الاجتماعية فلن يكون لدينا أى مرجع سوى « الملكة النفسانية » القديمة نعود اليها لتخبرنا ما معنى القوة عموما أو ماذا تكون عليه القوى المعينة . وآنئذ نرى أن الفكرة تتقلص لترتد الى مجرد تعداد لقائمة من الملكات — مثل : الادراك ، والذاكرة ، والاستدلال ، الخ — ثم نقرر بعد ذلك أن كلا من هذه القوى يحتاج الى تنمية . غير أن هذه القضية قضية شكلية عقيمة . اذ أنها تتقهقر بالتدريب الى أن تصبح مجرد رياضة جوفاء .

ربما كان من الممكن تنمية قوى الملاحظة والذاكرة تقوية حادة بدراسة حروف اللغة الصينية ، كما يمكن الحصول على دقة الاستدلال بدراسة دقائق المناقشات المدرسية فى القرون الوسطى . والحقيقة البسيطة هى أنه لا توجد ثمة ملكة منعزلة للملاحظة أو للذاكرة أو للاستدلال ، أكثر من وجود ملكة أصيلة للحدادة ، أو للنجارة ، أو للهندسة البخارية . فهذه الملكات تعنى فى بساطة أن دوافع وعادات خاصة قد نسقت فيما بينها وشكلت بقصد انجاز أنواع خاصة من العمل . وينطبق نفس الشىء بدقة على ما ندعوه بالملكات العقلية . فهى ليست قوى فى ذاتها ، ولكنها تكون كذلك من حيث علاقتها بالأهداف التى وضعت من أجلها ، والخدمات التى يجب عليها القيام بها . ومن ثم لا يمكننا اقامتها أو مناقشتها على أنها قوى على أساس نظرى ، بل على أساس عملى فقط . اننا بحاجة الى معرفة الظروف الاجتماعية التى بالرجوع اليها سيضطر الفرد لاستعمال قدرته على الملاحظة ، والتذكر ، والتخيل ، والاستدلال قبل أن نحصل على أى أساس ألمعى ملموس لمعرفة ما يعنيه حاليا تدريب القوى العقلية سواء أكان ذلك من ناحية مبادئها العامة أو من ناحية تفصيلاتها العملية .

وما لم نفسر كل هذا بلغة اجتماعية ، فلن نحصل للحياة المدرسية على مثل أو نماذج أخلاقية عليا . ولكى نفهم الدور الذى تؤديه المدرسة فعلا ، ولكى تكشف عن أنواع النقص فى الناحية العملية ، ولكى ننشىء خططا للنهوض بها يلزمنا أن يكون لدينا تصور واضح عن احتياجات المجتمع وعن علاقة المدرسة بهذه الاحتياجات .

٣

ومع ذلك ، فمن المناسب جدا أن تقوم بتطبيق هذا المبدأ العام ليعطيها الى حد ما مضمونا أكثر تحديدا . ماذا يعنى المبدأ العام عندما ننظر فى ضوئه الى النظام المدرسى القائم ؟ وما هى أنواع النقص التى يدلنا عليها هذا المبدأ ؟ وما هى التغييرات التى يشير اليها ؟ .

النتيجة الأساسية لذلك هى أن المدرسة نفسها يجب أن تكون معهدا اجتماعيا حيويا الى أقصى درجة ممكنة أكثر مما هى عليه الآن . لقد نمى الى علمى أنه قد أنشئت فى مدينة شيكاغو مدرسة للسباحة يتدرب فيها الشبان على العوم دون أن ينزلوا الى الماء ، ويقوم التعليم فيها على أساس تكرار التمارين على مختلف الحركات الضرورية للعوم . وعندما سئل أحد هؤلاء الشبان الذين دربوا على هذه الطريقة عما حدث له عندما نزل الى الماء ، أجاب باختصار أنه ؛ « غطس » . قد تكون هذه القصة صحيحة ، أما اذا لم تكن كذلك ؛ فانه يبدو أن تكون مجرد خرافة اصطنعت عن قصد الغرض منها تصوير الوضع الراهن فى المدرسة ، وذلك عندما نصدر عليها الحكم من وجهة النظر الخاصة بعلاقتها الأخلاقية بالمجتمع . ان المدرسة لا يمكن أن تكون اعدادا للحياة الاجتماعية الا اذا قدمت ، من داخل نفسها ، ظروفا مماثلة تماما للحياة

الاجتماعية . أما فى الوقت الحاضر فان المدرسة قد تكفلت بالقيام بالواجب التافه الذى كان يقوم به الملك سيسيفوس (*) على أوسع نطاق . فهى تحاول عمليا القيام بتكوين عادة عقلية فى الأطفال بغية استعمالها فى الحياة الاجتماعية التى ، غالبا ما يبدو ، أنها قد استبعدت بعناية وعن قصد من أى اتصال حيوى بالطفل الذى هو كما نرى تحت التمرين . ان الطريق الوحيد للاعداد للحياة الاجتماعية هو بالذات ممارسة الحياة الاجتماعية نفسها . فتكوين عادات تقديم النفع الاجتماعى والقدرة على الاسهام فى خدمة المجتمع بعيدا عن أى ضرورة أو باعث اجتماعى مباشر ، وبعيدا عن وضع اجتماعى قائم ، معناه حرفيا : تعليم الطفل السباحة عن طريق تدريبه على حركات العوم خارج الماء . ذلك لأن الشرط الذى لا غنى عنه قد أخرج من الحساب . وتبعا لذلك كانت النتائج تافهة .

ان الثنائية المحزنة والكثيرة الشائعة — أى عملية الفصل بين التنشئة العقلية والتنشئة الأخلاقية ، وبين اكتساب المعلومات وتنمية السلوك . هى بكل بساطة التعبير عن الفشل فى ادراك وفى اقامة المدرسة كمنظمة اجتماعية . تحمل فى طياتها ما لدى المجتمع من حياة اجتماعية وقيم أخلاقيـة . وعلى قدر ما تنشأ المدرسة من النموذج الجنينى لحياة الجماعة ، فان التنشئة الأخلاقية يجب أن ينظر اليها على أسس مرضى (بالنسبة لعلم الأمراض) من ناحية وشكلى من ناحية أخرى . ذلك ؛ ان التنشئة تعتبر مرضية عندما نوجه اهتمامنا الى اصلاح الأخطاء بدلا من تكوين عادات ذات خدمات ايجابية . وحينئذ يضطر المدرس الى أن يتخذ موقفا يكون فيه اهتمامه بحياة التلاميذ الأخلاقية قد أخذ عليه انتباهه

(*) ملك خرافى من ملوك كورنثة ، حكم عليه فى الجحيم ان يدحرج حجرا كبيرا من فوق تل كلما هبط الحجر عاد ثانية .

الشديد برعاية الذين فشلوا فى انسجام مع القوانين المدرسية وحياتها الرتيبة . تلك القوانين ، التى لو نظرنا اليها فى نفس الوقت من وجهة نظر تطور الطفل ، لوجدناها الى حد ما عرفية واستبدادية . فهى قواعد قد وضعت ليكون من شأنها العمل على استمرار سير الأوضاع المدرسية القائمة ، الا أن النقص الفطرى للضرورة فى العمل المدرسى يعكس نفسه فى صـورة احساس ، من جانب الطفل ، معناه أن النظام الأخلاقى فى المدرسة هو الى حـد ما نظام تعسفى . ان أية ظروف تضـطر المدرس بالعناية بالفاشلين أكثر من عنايته بأولئك الذين يتمتعون بنمو صحى أمر ينبو بالاهتمام عن وضعه الصحيح كما أنه يؤدى الى الفساد والضلال . ان الاهتمام بالعمل الخاطىء ينبغى أن يكون حالة خاصة أكثر منه الحالة الهامة . فالطفل ينبغى أن يكون لديه شـعور ايجابى بما هـو فى سبيل القيام به ، وأن تكون لديه القدرة على أن يحكم على أفعاله وعلى أن ينتقدها من وجهة نظر علاقتها بالعمل الذى يجب عليه أن يقوم به . وبهذه الطريقة فقط يمكنه الحصول على أنموذج سوى سليم ، يساعده بوجه خاص على تقدير الفاشلين من تلاميـذه وعلى تقييمهم بالقيمة الصحيحة التى يستحقونها .

اننا حين نقول بأن التثقيف الأخلاقى فى المدرسة شكلى الى حد ما ، انما نعنى به أن العادات الخلقية التى تظفر عموما باهتمام خاص فى المدرسة ما هى الا عادات قد خلقت خلقا ، كما لو كانت ، لهذا الغرض بالذات . وحتى العادات المتعلقة بالنشاط ، والنظام ، والمثابرة ، وعدم التدخل فى شئون الآخرين ، والاخلاص فى أداء الواجبات المفروضة ، تلك العادات التى تشربها المدرسة أذهان التلاميذ ، ما هى الا عادات ذات ضرورة أخلاقية ، وذلك ببساطة لأن النظام المدرسى لا يخرج عما هو عليه ، كما

يجب أن يصان دون مساس به . فاذا ما افترضنا حرمة النظام المدرسى على ما هو عليه . فان هذه العادات تمثل أفكارا أخلاقية دائمة وضرورية ، غير أن ما يحدث بالضبط هو أنه على قدر انعزال وآلية النظام المدرسى نفسه فان الاصرار على هذه العادات الأخلاقية يصبح الى حد ما غير واقعى ، لأن المثل الأعلى الذى ترتبط به هو فى ذاته غير ضرورى . فالواجبات ، بمعنى آخر ، هى بوجه متميز واجبات مدرسية ، لا واجبات تتعلق بالحياة . واذا ما قارنا هذا بحال البيت الذى أحسن تنظيمه ، فانا نجد أن الواجبات والمسئوليات التى يجب على الطفل أن يعترف بها وأن يأخذ بها نفسه ليست كتلك كالتى ترجع الى الأسرة كنظام انعزالى خاص ، بل تفيض من طبيعة الحياة الاجتماعية ذاتها التى تشارك فيها الأسرة وتسهم فى اقامتها . ان الطفل ينبغى أن تكون له بالضبط نفس الدوافع للعمل الصحيح ، وأن يحكم عليه فى المدرسة بنفس المعايير التى يحكم بها على الراشد فى الحياة الاجتماعية الأوسع مجالا والتى ينتمى اليها فعلا . ان الاهتمام برفاهة الجماعة ، وهو اهتمام فكرى وعملى . كما هو عطفى أيضا — أعنى ، اهتمام بادراك كل ما ينهض بالنظام الاجتماعى وبالتقدم . وبكل ما يساعد على وضع هذه المبادىء موضع التنفيذ — انما هو العادة الأخلاقية القصوى التى يجب علينا أن نرد اليها جميع العادات الأخلاقية المدرسية اذا كان لابد لها من أن تزود بنفحة من الحياة الأخلاقية .

٤

ويمكننا تطبيق هذا التصور عن المدرسة ، كهيئة اجتماعية تعكس وتنظم بصورة نموذجية المبادىء الأساسية لحياة الجماعة كلها ، على كل من موضوعات الدراسة وطرق التدريس .

أما فيما يختص بطرق التدريس ، فان هذا المبدأ يقصد منه عند تطبيقه أن الاهتمام يجب أن يركز على البنـاء والانتـاج ، أكثر من تركيزه على الامتصاص ومجـرد التعلم . وانا ليصـيبنا الفشل عندما نحاول الفردية الصميمة للطرق الأخيرة ، وكيف أنها تنعكس بطريق لا شعورى، ، وان كان مؤكدا وذو فاعليـة ، على أسلوب الطفل فى الحكم والفعل . تصور أربعين تلميذا مكلفين جميعا بقراءة نفس الكتب ، وباعداد وحفظ نفس الدروس يوما بعد يوم . ولنفترض أن هـذه العملية تكون الى حد بعيد الجزء الأكبر من عملهم ، وأنه يصدر عليهم باستمرار الحكم من وجهة نظر ما يستطيعون تحصيله فى مدى ساعة دراسية . ثم قدرتهم على استعادته فى حصة من الحصص . هنا ، لا مجال بالتالى لأى فرصة لتقسيم العمل اجتماعيا أو أخلاقيا . كما أنه لا مجال لفرصة يستطيع فيها كل طفل أن ينتج بنفسه شيئا خاصا به ، ويمكنه به أن يسهم فى رأسمال الجماعة ، بينما يشارك هو ، بدوره ، فى منتجات الآخرين . فالجميع قد أعـدوا للقيـام بالضبط بنفس العمل وليحصلوا على نفس النتـائج . ذلك أن الروح الاجتمـاعية لم تزرع فى نفس الطفـل — اذ فى الواقع ، بقدر ما تحقق هذه الطريقة نتاجها ، فانها تذبل بالتدريج لفقدان الاستعمال . لذلك ، فان من السهل علينا أن نرى ، من الناحية الفكرية : أن أحـد الأسباب التى تجعل القراءة فى المدرسة بصوت مرتفع كثيرة العيوب ، هو أن الدافع الحقيقى لاستعمال اللغة — أى الرغبة فى التفاهم والتعلم — لم يوضع موضع الاستعمال . فالطفل يعرف معرفة أكيدة أن المعلم وجميع زملائه التلاميذ لديهم ما لديه بالضبط من الحقائق والأفكار ، فهو لا يقدم لهم ألبتـة أى جـديد . وهنا ، يمكننا أن نتساءل عما اذا كان النقص الأخلاقى لا يساوى النقص العقلى جسامة وخطورة . فالطفل يولد ولديه

الرغبة الطبيعية فى أن ينتج ، وأن يعمل ، أو بمعنى آخر ، ولد مطبوعا على أن يقدم لنا خدماته . وعندما يهمل استخدام هذا الميل ، وعندما تصبح الظروف وقد تهيأت لتحل محله هناك دوافع أخرى ، فان رد الفعل ضد الروح الاجتماعية يصبح أقوى مما نتصور — خاصة عندما يقع عبء العمل ؛ أسبوعا بعد أسبوع . وسنة بعد سنة ، على هذا الجانب .

غير أن النقص فى انماء الروح الاجتماعية ليس هو كل شىء . فالدوافع والمعايير الفردية من الناحية الايجابية تكرر فتتعلم . لهذا يجب خلق بعض البواعث التى تحفز الطفل على الانشغال بدروسه . وأفضل هذه الحوافز هو تعلق التلميذ بأستاذه ، على أن يشعر فى نفس الوقت أنه بعمله هذا لا يخالف القواعد المدرسية ، وهكذا تراه من الناحية السلبية ، ان لم تكن الايجابية . يساهم فى تقديم الخير الى المدرسة . وليس لدى ما أقوله فيما يختص بهذه الحوافز أيا كان مداها ؛ غير أنها لا تفى بالغرض المقصود . فالعلاقة بين جزء العمل الذى يجب انجازه وبين حب شخص ثالث يعتبر أمرا خارجيا ، لا مسألة ذاتية . وحينئذ ، فهى قابلة لأن تتحطم عندما تتغير الظروف الخارجية . أضف الى ذلك أن هذا التعلق بشخص معين ، وان كان الى حد ما أمرا اجتماعيا ، قد يصبح عزلا شديدا وحائلا قويا لما يتصف به من أنانية ايجابية . وعلى أية حال ، فمن الضرورى أن نعرف أنه ينبغى أن ينمو الطفل تدريجيا من هذا المؤثر الخارجى نسبيا ، الى تقدير القيمة الاجتماعية لما يجب عليه أن يفعله من أجل الشىء فى ذاته ، ومن أجل علاقاته بالحياة ككل ؛ لا كما لو كانت علاقته قد تسمرت فى شخصين أو ثلاثة .

غير أن الدافع ، لسوء الحظ ، لا يكون على مستوى هذه العلاقة

الطيبة دائما ، اذ أنه كثيرا ما يختلط بدوافع أحط منه تتميز بفردية .
فالخوف أحد الدوافع التى لابد وأن تتدخل فى الموضوع ، — ولا نقصد
بالضرورة الخوف الجسمانى ، أو الخوف من العقوبة ، بل الخوف من
فقدان رضا الآخرين ، الخوف من فشل ذريع حساس قد ينقلب الى
مرض . ومن ناحية أخرى تتدخل المنافسة والمزاحمة . وبما أن الجميع
يقومون بالضبط بأداء نفس العمل ، وبما أننا نصدر عليهم جميعا الحكم
(فى كل من الدروس والامتحانات ، على أساس من الدرجات والتقدم)
لا من وجهة النظر الخاصة ببواعثهم أو بأغراضهم التى يحاولون الوصول
اليها ، فليس اذن من اللائق أن نلجأ الى شعور التفوق . فالأطفال تصدر
عليهم أحكامنا بناء على مقدرتهم فى عرض نفس المجموعة الخارجية من
حقائق وأفكار . ويجب نتيجة لذلك ترتيبهم فى درجات على أساس من
هذا المعيار الموضوعى البحت . اذ سيفقد أضعفهم بالتدريج احساسهم
بالكفاية ، ويرتضون لأنفسهم وضعا من الشعور بدونية دائمة مستمرة .
ولا يحتاج تبيان أثر هذا على كل من احترام الذات واحترام العمل الى
شرح طويل . أما الأقوياء منهم فان العظمة تغريهم ، لا على أساس
قوتهم ، بل على أساس الواقع وهو أنهم أقوى من غيرهم فعلا . بهذا ،
نرى الطفل يدفع قبل الأوان الى منطقة المنافسة الفردية ؛ ويحدث هذا
فى اتجاه تكون فيه المنافسة آخر شىء يمكن تطبيقه ؛ أعنى ؛ فى ميدان
المسائل الفكرية والروحية ، القائمة على قانون التعاون والمشاركة .

ولا أستطيع أن أتوقف هنا لأصور لكم الجانب الآخر . فكل
ما أستطيع أن أقوله فقط هو أن المدخل الى كل طريقة تلتجىء الى قوى
الطفل الايجابية ، والى قدراته على البناء ، والانتاج ، والابداع ، يعين
لنا فرصة تحويل مركز الثقل الأخلاقى من مجرد عملية امتصاص تدفعها

الأنانية الى عملية القيـام بتقديم خدمات تعتبر فى نفس الوقت عمـلا اجتماعيا . وستتاح لى الفرصة فيما بعد للتحدث عن هذه الخطط من الناحة النفسية ، أعنى من ناحية علاقتها بتطور القوى الخاصة بالطفل . أما حديثى عنها هنا فهو خاص بعلاقتها بمعنى حياة الجماعة ، وبالاحساس بتقسيم العمل الذى يعين كل واحد على أن يستهدف بنصيبه الخاص ، وأن يحصل على نتائج يمكن أن نصدر عليها أحكاما ، لا على أنها ببساطة نتائج عقلية ، بل على أساس دافع الاخلاص فى العمل وما تقدمه من نفع للآخرين .

ان التدريب اليدوى أسمى من أن يكون مجرد تدريب يدوى ، بل انه أكثر من تدريب فكرى ، وهو بين يدى أى مدرس كفء يسلس له القياد . وغالبا ما يكون ذلك بالطبع ، فى سبيل تنمية العادات الاجتماعية . ومنذ ظهور فلسفة كنط أصبح من الشائع فى نظرية الفن ، أن أحد مظاهرها التى لا غنى عنها هى أن الفن صفته الشمول ، أعنى أنه لا ينبغى أن يكون نتاجا لأى رغبة أو شهوة شخصية بحتة ، أو أن يكون قادرا على ملاءمة فردية فقط ، بل ينبغى أن تكون قيمته نابعة من اشتراك الجميع فى ادراكه .

ان التفرقة بين ما هو فكرى وبين ما هو أخلاقى يجب أن تستمر حتما فى مدارسنا (رغم الجهود الفردية التى يبذلها بعض المدرسين) طالما كان هناك فصل بين التعلم والعمل . ان محاولة ربط الاعتبار الأخلاقى الأصيل بعمليات التعلّم البحتة ، وبالعادات التى تصطحب عملية التعلّم هذه ، يمكن أن تنشأ فقط أثناء التدريب الأخلاقى المصاب بالشكلية ، والتعسفية ، والتأكيد الزائد عن الحد للعجز عن التطابق . ذلك ، أن كثرة ما قد أنجز كما هـو حادث الآن يرينا فقط الامكانيات التى قد تلازم

العلاقات الأخلاقية العضوية الوطيدة التى تتضمنها طرق النشاط حيث يستبدل اقتناص الفرص بالمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات .

٥

ان مبدأنا القائل بأن المدرسة نفسها عبارة عن نظام اجتماعى تمثيلى ، قد يمكن تطبيقه على مادة الدراسة فى التعليم — كما أنه يجب تطبيقه اذا كان لابد لنا من التغلب على التفرقة بين كل من العلم والأخلاق .

ان النظرة العابرة للمؤلفات التربوية ستكشف لنا عن الحاجة الماسة الى معيار مطلق لقياس القيم الدراسية ، ولتحديد كل من قيمة المضمون وقيمة الشكل . ونحن فى الوقت الحاضر على استعداد لأن يكون لدينا معياران ، أو ثلاثة ، أو حتى أربعة معايير مختلفة تقيس عليها مختلف القيم — سواء أكانت تنظيمية ، أو ثقافية ، أو تعليمية . اذ ليس ثمة تصور لأى مبدأ موحد فريد . والمهم فى الموضوع هو أن مدى وطريقة الدراسة التى ترتفع بالتلميذ الى مستوى الشعور ببيئته الاجتماعية ، والتى تمنحه القدرة على أن يفسر قواه الخاصة من وجهة نظر امكانياتها فى تقديم خدمات اجتماعية ، هو هذا المعيار الموحَّد الأقصى .

ان التفرقة بين قيمة الشكل وبين قيمة المضمون قد أصبحت من الأمور العادية ، الا أنه على قدر معرفتى ، لم تبذل أية محاولة لاعطائها أسبابا معقولة . وانى لأقدم لكم ما يأتى كمفتاح لهذا الموضوع : ان أى دراسة من وجهة نظر معينة تعين الطفل على الشعور بتركيب الحياة الاجتماعية أو بنيتها ، كما أنها تساعد ، من وجهة نظر أخرى ، أن يفتح الطريق الى التعرف على الأدوات التى يسير المجتمع بمقتضاها والى السيطرة على هذه الأدوات . أما الجانب الأول فهو ما نطلق عليه اسم

قيمة المضمون ، وأما الآخر فهو ما ندعوه قيمة الشكل . وهكذا نرى أن الشكل لا يمكن أن ينطوى على معنى البخس بأى حال من الأحوال . انه لا يقل أهمية عن المضمون . فهو يمثل لنا ، وكأنه ، التطبيق التكنيكى ، وعملية توافق الوسائل التى يتطلبها العمل الاجتماعى ، بالضبط كما يختص المضمون بتحقيق القيمة أو الغاية من العمل الاجتماعى . لذلك ، فان ما نحتاج اليه ليس هو الانتقاص من قيمة الشكل ، بل وضعه فى الموضع اللائق به ، أعنى ، أنه طالما كانت صلته صلة الغاية بالوسيلة ، فانه يجب أن يبقى تابعا لغاية ما ، وأن يدرس على أساس علاقته بهذه الغاية . هذه التفرقة فى نهاية المطاف تفرقة أخلاقية ، لأنها لا تتعلق بشىء موجود بموضوع الدراسة من وجهة النظر الفكرية أو المنطقية البحتة ، بل تتعلق بدراسات ينظر اليها من ناحية الطرق التى بها يمكن أن تنمى شعورا بطبيعة الحياة الاجتماعية ، شعور مفروض على الطفل أن يعيش فيه .

لنتناول المناقشة أولا من جانب المضمون . يجب أن تعتبر الدراسة وسيلة تنشئة يحقق بها الطفل الجانب الاجتماعى من العمل ، فاذا ما تقرر ذلك فانها تقدم لنا معيارا لاختيار المادة وللحكم على القيمة . أما الآن ، كما سبق أن ألمحنا آنفا ، فلدينا ثلاث قيم مستقلة محدودة : احداها تختص بالثقافة ، والأخرى بالمعلومات ، والثالثة بالنظام . وترجع هذه القيم ، فى الحقيقة ، الى وجوه ثلاثة من التفسير الاجتماعى . وتكون المعلومات حقيقية أو تربوية فقط بقدر ما تنتجه من خيالات وتصورات محددة للمادة القائمة فى الحياة الاجتماعية . ويعتبر النظام حقيقيا وتربويا فقط بقدر ما يمثل من رد فعل للتعليم على قوى الفرد الخاصة حتى يمكنه اخضاعها لعملية الضبط التى تقوم بها الأهداف الاجتماعية . أمّا الثقافة ، فاذا كان لابد وأن تكون حقيقية وتربوية ، وليست بريقا ظاهريا أو طلاء مزورا ، فانها

تمثل الاتحاد الحيوى بين كلٍّ من التعليم والنظام . انها ترسم لنا تنشئة الفرد الاجتماعية فى نظرته الشاملة للحياة وفى طريقة تعامله معه .

ويمكننا ، فى ايجاز ، ايضاح هذه النقطة المجردة بالرجوع الى قليل من الدراسات المدرسية . وأول ما يجب أن نعرفه فى هذا الموضوع هو أنه ليس هناك حد فاصل بين الحقائق نفسها يصنفها لنا ويضع كلا منها فى الباب الذى يخصها ، اما فى باب العلم ، أو التاريخ ، أو الجغرافيا على التوالى ان التصنيف المبوب السائد اليوم (والذى يشارك فى تقديم التلميذ منذ البداية الى عدد من الدراسات المختلفة متضمنة فى عدد متفاوت من الكتب المقررة) يعطينا فكرة خاطئة تماما عن علاقات الدراسات بعضها ببعض ، وعن المجموع الفكرى الذى ينتمى اليه . هذه المواضيع ، فى الحقيقة ، لها جميعا علاقة بالحقيقة الكبرى ذاتها ، أعنى ، بالتجربة الواعية للانسان . انه فقط بسبب تعدد مصالحنا ، وتباين أهدافنا ، نقوم بفرز المادة ثم نطلق على جزء منهــا اسم علم الطبيعة ، وعلى جزء آخر اسم التــاريخ ، وعلى ثالث اسم الجغرافيا ، وهكذا . فكل واحد من هــذه الموضوعات يمثل تنظيما للمواد على أساس علاقتها بأحــد الأهداف أو باحدى العمليات السائدة أو النموذجية فى الحياة الاجتماعية .

وليس هــذا المعيار الاجتماعى ضروريا فقط للفصل بين الدراسات بعضها وبعض ، بل ضرورى أيضا لفهم أســباب دراسة كل منها ، ولفهم البواعث التى ينبغى أن تعرض على أن لها بها صلة . فعلى سبيل المثال ، كيف نعرف علم الجغرافيا ؟ ما هى الوحدة التى تربط بين ما نسميه بأقسام الجغرافيا المختلفة — مثل الجغرافيــا الرياضية ، والجغرافيا الطبيعية ، والجغرافيا السياسية ، والجغرافيا التجارية ؟ هل هذه هى محض تصنيفات تجريبية تعتمد على الحقيقة الساذجة القائلة بأننا نجرى خلف مجموعة من

حقائق متباينــة لا يمكن أن يرتبط بعضــها ببعض ، أو أن هناك بعض الأسباب التى تدعو الى وضعها تحت اسم جغرافيا ، وأن هناك مبدأ أوليا قسمت على أساسه المادة تحت هذه العناوين المختلفة ؟ ولا أفهم من كلمة « أولى » شيئا يتعلق بالحقائق الموضوعية نفسها ، لأن الحقائق لا تصنف نفسها ، بل أفهم منها أنها شيء يتعلق باهتمام العقل الانسانى بها وباتجاهه نحوها . وهذا موضوع متشعب الأطراف ، وقد تتطلب الاجابة عنه اجابة مناسبة بحثا أطول من الذى نحن بصدده الآن . أما أنى أثير الموضـــوع هنا فذلك لأبين من ناحية ضرورة الرجوع الى مبادىء جوهرية أعمق اذا كان لابد لنا من فلسفة واقعية للتربية ، ولكى أقدم ، من ناحية أخرى ، توضيحا لمبدأ التفسير الاجتماعى . وينبغى أن أقول هنا بأن الجغرافيا يجب عليها أن تعالج جميع هذه الوجوه للحياة الاجتماعية المتعلقة بتفاعل حياة الانسان والطبيعة ، أو ، أنه يجب عليها أن تعالج العالم باعتبار أنه مسرح للتفاعل الاجتماعى . وعلى ذلك فأى حقيقة اذن ستكون حقيقة جغرافية بقدر ما يتبين فيه اعتماد الانسان على بيئته الطبيعية ، أو بقدر ما يدخل هذه البيئة من تغيرات خلال حياة الانسان .

ان الصور الأربع التى ذكرناها آنفا للجغرافيا تصور لنا ، اذن ، أربع مراحل متزايدة للتجريد فى بحث العــلاقة المتبادلة بين حياة الانسان والطبيعة . ان الجغرافيا التجارية يجب أن تكون هى نقطة البداية . أعنى بذلك أن جوهر أية حقيقة جغرافية هو شعور شخصين ، أو مجموعتين من الأشخاص ، تفصلهما وتربطهما فى نفس الوقت البيئة الطبيعية ، وأن الاهتمام يجب أن يوجه الى رؤية كيف يعيش هــؤلاء النــاس منعزلين ومختلطين فى نفس الوقت فى أفعالهم بأساليب هذه البيئة الطبيعية . ان المعنى النهائى للفظة البحيرة ، والنهر ، والجبل ، والسهل ، ليس معنى طبيعيا

بل هو معنى اجتماعى ، فهو عبارة عن الدور الذى يلعبه فى تبديل العلاقة الانسانية وتأدية وظيفتها . وهذا يتضمن بوضوح امتدادا لكلمة تجارى . فليس معنى ذلك فى بساطة أنّ علاقتها مقصورة على الأعمال التجارية ، بمعناها الضيق ، بل انها لتشمل كل ما يتعلق بالصلات الانسانية وبطرق مواصلاتهم متأثرة فى ذلك بالصور والصفات الطبيعية . أما الجغرافيا السياسية فتصور لنا نفس هذا التفاعل الاجتماعى من الناحية الاستاتيكية بدلا من الناحية الديناميكية ، أعنى ، أننا نأخذها على أنها متبلورة وراسخة فى أشكال معينة . أما الجغرافيا الطبيعية (ولا تشمل تحت هذا العنوان الجغرافيا الوصفية فقط ، بل تتضمن أيضا دراسة نباتات الأقاليم وحيواناتها) فانها تمثل مدى أبعد من التحليل أو التجريد ، فهى تدرس الظروف التى تحدد العمل الانسانى ، دون أن تضع فى حسابها ، مؤقتا ، طرق أداء هذه الأعمال تأدية معينة . أما الجغرافيا الرياضية فترجع بالتحليل فى بساطة الى ظروف أبعد وأقصى ، موضحة بذلك أن الظروف الطبيعية نفسها ليست نهائية ، بل تعتمد على المكان الذى يشغله هذا العالم فى نظام أوسع ، بعبارة أخرى ها نحن قد رسمنا هنا ، خطوة خطوة ، الحلقات التى تربط المهام والتفاعلات الاجتماعية المباشرة للانسان بالعودة الى النظام الطبيعى العام الذى يحددها تحديدا نهائيا . ويتسع المنظر شيئا فشيئا ، ثم تنفرج وتكبر صورة كل ما يدخل فى تكوين العمل الاجتماعى ؛ ولكن لا ينبغى أن تنكسر سلسلة الترابط فى أى وقت .

٦

ومن نافلة القول أن تتناول الدراسات الواحدة تلو الأخرى وأن نبين أن معناها جميعا يوجهه بطريقة واحدة الاعتبار الاجتماعى . غير أننى

لا أستطيع أن أمسك الحديث عن التاريخ ولو بكلمة أو كلمتين . فالتاريخ يعتبر حيا أو ميتا بالنسبة للطفل حسب طريقة عرضه أو عدم عرضه من وجهة النظر الاجتماعية . فعندما نعالجه ببساطة على أنه سجل لما قد مضى وعفى عليه الزمن ، فانه سيتسم حتما بالآلية ، ذلك لأن الماضى ، باعتباره ماضى ، يعتبر بعيدا نائيا ، زال عنه الوجود . وهو من حيث أنه ماض فليس ثمة باعث يدعو لترقبه . وسوف تقاس القيمة الأخلاقية لتدريس التاريخ بمدى معالجته كمادة لتحليل العلاقات الاجتماعية القائمة — أعنى ، بمقدار ما يقدمه من بصيرة لما يقوم عليه بناء المجتمع وطريقة عمله .

وعلاقة التاريخ هذه بفهم القوى الاجتماعية القائمة واضحة سواء عنينا أتناولناها من وجهة نظر النظام الاجتماعى أم من وجة نظر التقدم الاجتماعى . فالبناء الاجتماعى القائم فى غاية التعقيد . فمن المستحيل عمليا أن يهاجم الطفل مثل هذا النظام جملة وأن يحصل على أية صورة ذهنية محددة له . بيد أنه يمكن اختيار الأشكال النموذجية للتطور التاريخى بحيث يمكنها أن تعرض لنا ، كما يحدث خلال النظر فى تلسكوب مثلا ، المقومات الجوهرية للنظام . فاليونان ، مثلا تصور لنا مدى الفن ومدى القوة النامية للتعبير الفردى ، أما روما فتعرض لنا العناصر السياسية والقوى المحددة للحياة السياسية على نطاق هائل . الا أنه ، بما أن هذه الحضارات نفسها معقدة نسبية ، فان دراسة صور أبسط للحالات القائمة للصيد ، ولحياة البدو والزراعة فى بدايات التحضر ، وكذلك دراسة آثار استخدام الحديد ، والآلات الحديدية ، وما أشبه ذلك ، مما يفيد فى التعقيد الموجود الى عناصره البسيطة .

ان أحد الأسباب التى من أجلها لا يبلغ تأثير تدريس التاريخ مداه عادة هو تلك الحقيقة الواقعة من أن الطالب قد هيىء للحصول على

معلومات بطريقة لا تترك مجالا لبروز أية حقب أو أية عوامل ... عدم عقمه . بل ... كل شيء يرد الى نفس المستوى الميت الذى ... حية فيه .
ان الطريق الوحيد لتأمين الفن الضرورى لتصوير الأشياء ... لا عن طريق ربط الماضى بالحاضر ، كما لو كان الماضى يعرض علينا حاضرا مصورا قد كبرت فيه جميع العناصر .

ولا يقل مبدأ التباين أهمية عن مبدأ التشابه . ان الحياة الراهنة تبلغ من التصاقها بنا وتأثيرها فينا فى كل موضوع مبلغا لا نستطيع الفكاك منها لنراها كما هى عليه فى الواقع ، بحيث لا يبدو ... شيء بوضوح أو تمييز كأنه سمة مميزة . وفى دراستنا للعصور القديمة يتجه الانتباه حتما الى الوان التفاوت العجيبة . ومن ثم ... يكون الطفل لنفسه أمكنة فى الخيال، يستطيع من خلالها أن ينتزع نفسه من الضغط الحالى للظروف المحيطة به وأن يقوم بعد ذلك بعملية التعريف .

والتاريخ مفيد أيضا فى تدريس منهج التقدم الاجتماعى . ومن المقرر الشائع وجوب دراسة التاريخ من زاوية العلة والمعلول . أما صدق هذه القضية فيتوقف على تأويلها . فالحياة الاجتماعية فى غاية التعقيد ، وأجزاؤها المتعددة يرتبط بعضها ببعض وبالبيئة الطبيعية ارتباطا عضويا وثيقا ، حتى انه ليستحيل علينا أن نقول ان هذا الشيء أو ذاك علة لشيء آخر معين . ان ما تستطيع دراسة التاريخ أن تحدثه هو أن تكشف لنا عن الوسائل الرئيسية فى طريق الاستكشافات ، والاختراعات ، والطرق الجديدة للحياة ، وهكذا ، تلك الوسائل التى استهلت مطالع العصور العظيمة فى التقدم الاجتماعى ، والتى يمكنها أن تقدم لشعور الطفل صورا نموذجية للخطوط الرئيسية التى أقيم عليها صرح التقدم الاجتماعى بغاية من السهولة والفاعلية ، كما تستطيع أن تضع أمام ناظريه الصعوبات

والعوائق الرئيسية . ان التقدم يجرى دائما فى صورة منتظمة بطبيعته ، ومن المهم بالنسبة لنا سواء أكان ذلك من ناحية النمو ، من ناحية الحالة الاجتماعية أو النظم ، العناية باختيار العصور التى تعد نموذجية . وانما يمكن ، مرة أخرى ، القيام بمثل هذا العمل بمقدار تسليمنا بالمبدأ القائل بأن القوى الاجتماعية فى ذاتها هى هى دائما ، وأن نفس النوع من المؤثرات كان يعمل منذ مائة سنة ، ومنذ ألف سنة مضت ، ولا يزال يعمل كما هو الآن : أى ، أن نعالج العصور التاريخية الخاصة على أساس أنها تقدم لنا ايضاحا للطريق الذى تعمل فيه القوى الأساسية . كل شىء يعتمد ، اذن ، على التاريخ اذا ما عالجناه من وجهة النظر الاجتماعية ، كتبيان للعوامل التى أثرت فى التطور الاجتماعى ، وللنظم النموذجية التى عبرت بها الحياة الاجتماعية عن نفسها . ان نظرية العصور الثقافية ، على الرغم من أنها تعمل فى الاتجاه السليم ، قد فشلت فى ابراز أهمية معالجة العهود الماضية من حيث صلتها بالحاضر — أى بما تمنحه من استبصار بالعوامل الممثلة فى تكوينها ، لقد غالت فى معالجة هذه الحقب معالجة تفصيلية كما لو كان لها معنى أو قيمة فى ذاتها . ان الطريقة التى يعالج بها منهج قصص السير توضح لنا نفس الموضوع . فغالبا ما يعالج كما لو كان يستبعد من شعور الطفل (أو كما لو كان لا يهتم على الأقل اهتماما كافيا) القوى والمبادىء الاجتماعية التى تتضمنها ترابط جمهور الناس . صحيح أن الطفل يهتم فى سهولة ويسر بالتاريخ من زاوية السير ، غير أنه ان لم يعالج البطل من حيث علاقته بالجماعة التى من ورائها يستطيع أن يلخص الجماعة ويوجهها فى آن واحد ، ، فثمة خطر فى أن التاريخ سيرتد الى مجرد حكاية . فاذا سار الأمر على هذا النمط ، فان تعليم الأخلاق سيرتد الى مجرد رسم دروس معينة من حياة بعض الشخصيات الخاصة ، بدلا من القيام بتوسيع

وتعميق الشعور الخيالى للطفل بخصوص العلاقات الاجتماعية ، والمثل العليا ؛ والوسائل التى يتضمنها العالم الذى يعيش فيه .

وأظن أن هناك بعض الخطر فى عرض الايضاحات عرضا مبسطا دون أن تحظى بتنمية خاصة ، ولكنى أرجو ألا يغيب عن البال أننى لا أثير هذه الموضوعات لذاتها ، بل أثيرها بعلاقتها بالمبدأ العام وهو أن للتاريخ دلالة أخلاقية ايجابية عندما يدرس كوسيلة لفهم الحياة الاجتماعية . فما يحتاجه الطفل السوى دائما ليس هو كثرة دروس الأخلاق المنفصلة الى حد كبير لتلقينه أهمية الصدق والأمانة ، أو النتائج المثمرة الناجمة عن عمل معين يختص بالناحية الوطنية أو ما شابه ذلك ؛ بل الأحرى أنه فى مسيس الحاجة الى تكوين عادات التخيل والتصور الاجتماعية . وبمعنى آخر ، فمن الضرورى أنه ينبغى على الطفل تكوين عادة تفسير الأحداث الخاصة التى تقع والمواقف المعينة التى تعرض نفسها بلغة الحياة الاجتماعية كلها . ان شرور الحالة الصناعية والسياسية الراهنة ؛ على الجانب الأخلاقى ،ليست ناجمة فى معظمها عن الانحرافات الحالية التى تصيب الأفراد موضوع البحث ولا نابعة من مجرد الجهل بمكونات الفضائل العادية (كالأمانة ، والمثابرة ، والطهارة ، الخ) ، بقدر ما هى ناجمة عن العجز فى تقدير قيمة البيئة الاجتماعية التى نعيش فيها . انها فى غاية التعقيد والاختلاط . ان العقل الذى تدرب على فهم الأوضاع الاجتماعية ، وعلى ردها الى عناصرها النموذجية البسيطة ، هو الذى يستطيع فقط أن يظفر بسلطان كاف على حقائق هذه الحياة حتى يتبين أى نوع من الأعمال البنائية والانتقادية هو المطلوب فعلا . ان كثيرا من النــاس يتركون تحت رحمة التقــاليد . والنوازع ، أو يقعون تحت تأثير أولئك الذين يخدمون مصالحهم الخاصة ومصالح طبقتهم . وبالنسبة لهذه البيئة الاجتماعية المعقدة غاية التعقيد ،

يصبح التدريب على المواطنية أمرا شكليا واسميا الا اذا قام بتنمية القدرة على الملاحظة ، والتحليل ، والاستدلال مع احترام كل ما يعمل على بناء الوضع الاجتماعى والعوامل التى يحدث له تغيير من خلالها . ولما كان تدريس التاريخ تدريسا صحيحا هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق هـذه الغاية ، فان قيمته الأخلاقية هى أعلى القيم .

٧

قد تكلمت الكثير عن منهج الدراسة بالمدرسة من ناحية مضمونه . وأعود الآن الى الكلام على ناحية « الشكل » ؛ على أن يكون مفهوم هذا المصطلح عندى ، كما أوضحته آنفا ، شعوراً بالوسائل وبالخطط الضرورية لضبط الحركات الاجتماعية . ان الدراسات لا يمكن تصنيفها الى دراسات شكل ودراسات مضمون . فكل دراسة تشتمل على هذين الجنبين . أعنى ، أنها تعالج فى نفس الوقت بنية المجتمع الحالية ، كما تعنى بالعدد أو الآلات التى يصون المجتمع بها نفسه . وتضرب اللغة والأدب أحسن مثل لاستحالة الفصل بينهما . فعن طريق الأفكار التى تحتوى عليها اللغة ، يتم اتصال البنيان الاجتماعى ؛ ومن وجهة النظر هذه تصبح دراسة الأدب دراسة مضمون . الا أن اللغة هى أيضا وسيلة ؛ أى أنها آلة . اذ ليس لها مجرد قيمة اجتماعية فى ذاتها؛ لكنها أداة اجتماعية . ومع ذلك ؛ ففى بعض الدراسات يسيطر جانب أو آخر سيطرة أكثر ؛ وبهذا المعنى نستطيع أن نتحدث عن الدراسات الشكلية المتخصصة ؛ كالرياضيات ؛ مثلا .

وقضيتى الايضـاحية فى هـذه النقطة هى أن الرياضيات تؤدى ؛ أو لا تؤدى غرضها الأخلاقى الكامل طبقا لطريقة عرضها ؛ أو عـدم عرضها ، كأداة اجتماعية . ان عملية الفصل السائدة بين التعليم والسلوك ؛

بين المعرفة والعمل الاجتماعى ، عملية تنتشر فى مدارسنا . وما أن تبتر دراسة الرياضيات من المكان الذى تشغله فى الحياة الاجتماعية ، حتى تصبح وقد تجردت تجريدا غير لائق حتى من الناحية العقلية البحتة . اذ أنها تعرض كمادة للعلاقات والقواعد الفنية بعيدة كل البعد عن أى هدف أو أى استعمال . ان ما تعانيه دراسة الأعداد فى التعليم الابتدائى هو الافتقار الى التحريك . فوراء هذا وذلك كما هو أيضا وراء طرق سيئة خاصة أخرى تكمن الغلطة الجذرية فى معالجة الأعداد على أنها غاية فى نفسها ، بدلا من معالجتها كوسيلة لانجاز هدف بعينه . دع الطفل يشعر بالفائدة التى تنتج من استعمال العدد ، دعه يشعر بوظيفة العدد الحقيقية ، تجد أنك قد كسبت نصف المعركة . والآن نرى أن هذا الشعور بالفائدة أو بالسبب يستلزم هدفا ايجابيا تتجه اليه ، وهو دائما هدف اجتماعى ضمنا ، وحيث أنه يتطلب انتاج شىء ما قد يكون فيه نفع للآخرين ، شىء غالبا ما يكون اجتماعيا بطريقة ظاهرة واضحة .

ومن المتناقضات فى دراسة الحساب على مستوى أعلى هو ضخامة ما يقدم الى الطفل من عمليات عددية ليست لها مبادىء رياضية متميزة ، بل تمثل بعض المبادىء العامة التى توجد بين العلاقات التجارية . فتمرين الطفل على هذه العمليات ، مع اغفال الانتباه الى الحقائق التجارية التى ستستعمل فيها والى ظروف الحياة الاجتماعية التى تقضى بضرورة مثل هذه الألوان من النشاط التجارى ، لن يدخل فى باب الحساب ولا فى باب العقل السليم . فالطفل يطلب منه القيام بحل أمثلة على الربح ، والشركات ، والأعمال المصرفية ، والسمسرة ، وهكذا ، خلال سلسلة طويلة ، دون أن يبذل ، فيما يختص بالحساب ، أى مشقة للنظر فيما لديه من معنى عن الوقائع الاجتماعية التى يتضمنها مثل هذا الجهد . ان هذا

الجزء من الحساب فى جوهره يعتبر ذو طبيعة اجتماعية . والأجـدر به اما أن يحذف كلية واما أن يعلّم على أساس دراسة ذات صلة بالحقائق الاجتماعية المناسبة . وبما أننا نتدبر الآن شأن الدراسة ، فان الأمر لا يعدو تلك المسألة القديمة من تعليم السباحة بعيدا عن الماء مرة أخرى ، مع الحصول على نتائج سيئة تناسب كلا من الجانبين العملى والأخلاقى [1] .

٨

وأخشى أن يبقى هذا السؤال يراود خيال القارىء ، وهو ما علاقة كل هذه المناقشة عن الجغرافيا ، والتاريخ ، والأعداد ، سواء أكان ذلك من ناحية المضمون أو من ناحية الشكل بالمبادىء التى تقوم فى أساس التربية ؟ ان نفس الأسباب التى تدعو القارىء الى أن يضع لنفسه هذا السؤال ، حتى ولو فى صورة غير كاملة ، يوضح لنا نفس النقطة التى أحاول الوصول اليها . لقدكانت تصوراتنا عن الجانب الأخلاقى فى التربية جد ضيقة ، وشكلية للغاية ، وشديدة السقم . فلقد ربطنا كلمة أخلاقى بأفعال خاصة معينة نطلق عليها اسم فضائل ووصلنا بينها وبين جمهرة الأفعال الأخرى ، ثم أمعنا فى الفصل بينها وبين الخيالات والبواعث العادية فيمن ينتجونها . وهكذا أصبح تعليم الأخلاق مرتبطا بتدريس ما يحيط

(١) قد يكون من الممكن ، بتوسيع دائرة النضج العقلى ، وبمطابقة هذا التوسع بالتخصص المناسب الذى يصحبه بالطبع ، أن تصبح هذه العوامل غايات فى ذاتها . أعنى ، أن الطفل يستطيع ، أثناء نضجه فى فترة الشباب ، أن يهتم بالعلاقات العددية لذاتها . فما كان يوم ما طريقة قد يصبح نشاطا مطلوبا لذاته . ولا تعتبر القضية المذكورة أعلاه موجهة ضد هذه الامكانية . فالقصد منها فى بساطة هو أهمية النظر الى أن الفترة التمهيدية — التى يحتفظ فيها الشكل أو الوسيلة بعلاقة عضوية بالأهداف والقيم الواقعية — قد عاشها الطفل عيشة مناسبة .

بهذه الفضائل الخاصة ، أو بغرس بعض العواطف التى تتصل به . لقد كان العمل الأخلاقى اذن يفهم بطريقة فى غاية السذاجة . الا أن مثل هذه الآراء والبواعث الأخلاقية ليست هى التى تدفع الناس الى العمل لتحقيق وأداء واجبهم الأخلاقى . اذ أن مثل هذا النوع من التدريس ، بعد كل ما قد قيل وكل ما قد فعل ، يعتبر أمرا ظاهريا ، فهو لا يصل الى أعماق مقومات الأخلاق لدى الفاعل . فدوافع وقوى الأخلاق النهائية لا تزيد ولا تقل عن ذكاء اجتماعى (أى قوة ملاحظة وفهم الأوضاع الاجتماعية) وعن قوة اجتماعية (أى القدرات المدربة على الضبط) القائمة بالعمل فى خدمة المصلحة والأهداف الاجتماعية . فاذا لم تكن ثمة حقيقة لنا ضوءا على كيان المجتمع ، فليس ثمة قوة يستعان تدريبها على تنمية الثروة الاجتماعية التى لا تعتبر أخلاقية فى أثرها .

أستطيع ، اذن ، أن ألخص هذا الجزء من البحث بتوجيه انتباهكم الى الثالوث الأخلاقى للمدرسة . والذى يتضمن الذكاء الاجتماعى ، والقوة الاجتماعية ، والمصالح الاجتماعية . ووسائلنا فى ذلك هى : (١) الحياة المدرسية كنظام قائم فى ذاته ، (٢) طرق التعليم وطرق أداء العمل ، (٣) ثم الدراسات المدرسية أو المناهج ، وعلى قدر ما تقوم به المدرسة ، بروحها الخاصة ، من تمثيل لحياة اجتماعية حقيقة ، وعلى قدر ما هنالك من تهذيب ، وادارة ، ونظام ، الخ ، عن هذه الروح الاجتماعية الفطرية ، وعلى قدر ما تكون الخطط المستعملة هى تلك التى تدعم القوى الايجابية البناءة ، التى تسمح للطفل بأن ينتج ، وهكذا تسمح له بأن يقدم خدماته ، وعلى قدر اختيار وتنظيم المنهج للتزود بالمواد التى تمد الطفل بالشعور بالعالم الذى يتحتم عليه أن يلعب فيه دورا ما ، وبالعلاقات التى سيضطر أن يواجهها ، نقول على قدر مواجهة هذه

الأهداف ، تعتبر المدرسة منظمة على أسس أخلاقية . ذلك أنه على قدر الاهتمام بالمبادىء العامة ، تكون مواجهة الاحتياجات الأخلاقية الأساسية . أما ما تبقى فانه يظل بين كل من شخص المدرس وشخص الطفل .

٩

انتقل الآن الى الجانب الآخر من المناقشة — أعنى : الجانب النفسانى . لقد عنينا الى حد بعيد بالمبدأ القائل بأن هدف ومعيار العمل المدرسى يجب أن يبحث عنهما فى علاقته الوظيفية بالحياة الاجتماعية . ولقد حاولنا جاهدين تطبيق هذا المبدأ على بعض الجوانب النموذجية فى المدرسة كى نقدم توضيحا لما تعنيه هذه العبارة . والآن نعود الى المبدأ المقابل الذى يقول بأنه : يجب تحقيق هذه الأهداف والغايات فى الطفل كفرد ؛ كما يجب أيضا أن تتحقق عن طريق الطفل كفرد . فالقيم الاجتماعية تظل فى حالة من التجريد الى أن يتناولها الأفراد من التلاميذ فيوضحونها فى حياتهم . وعلينا حينئذ ، أن نتساءل عن معانيها عندما تترجم الى عبارات السلوك الفردى . ويجب ألا تظهر هذه القيم فى السلوك الفردى فقط ، بل يجب أن يستهلكها جهد الفرد ونشاطه . فعلينا ، والحالة هذه ، أن نعتبر الطفل كمحرك أو فاعل ، وأن نراقب الطرق التى بها يمكنه أن يستعيد انتاج القيم الأولية للحياة الاجتماعية فى حياته الخاصة .

انّ نقطة البدء يجب أن تقوم على ملاحظة الطفل الفرد . ففيه نجد بعض القوى البازغة — مثل الغرائز ، والبواعث . فنحن نريد أن نعرف من أجل أى شىء تقوم هذه القوى — أعنى ؛ نريد أن نعرف ماذا تمثل . وهذا معناه القيام باجراء بحث عن الأهداف من حيث علاقتها بالوظيفة التى

يمكن أن تؤديها ، أو من حيث كونها آلات منظمة للعمل . ان هذا التفسير للقوى الفجة فى الطفل ينقلنا الى حياة البالغ الاجتماعية ، وهنا نجد أجوبة عن الأسئلة التى تثيرها ملاحظتنا للطفل : نجد النتائج التى تعيننا على تشخيص الأعراض والدلائل التى تبدو بين الطفل تلقائيا . وعليه يصبح لزاما علينا أن نعود بهذا التفسير الى الطفل الفرد بغية أن نجد أسهل ، وأوفر ، وأشد نقط الارتباط والاتصال نفاذا من بين أوجه نشاطه التلقائية ومن بين الأهداف التى تتوقع أن تحققها هذه القوى . فمهمتنا الآن هى أن نربط بين الاثنين . وهذا لا يمكن أن يتم البتة الا عن طريق اتخاذ الطفل نفسه وسيلة لذلك ، أما المدرس فلا يمكنه فعلا أن يقوم بعملية الربط هذه . ان كل ما يستطيعه انما هو تشكيل الظروف بطريقة ما قد تمكن الطفل من أن يصنعها لنفسه . أضف الى ذلك ، أنه حتى ولو استطاع المعلم القيام بعملية الربط ، فان النتيجة لن تكون أخلاقية بقدر ما يقيّمه هو لنفسه من غايات يعمل من أجلها ، وما يؤديه من عمل بروح خاصة من الاهتمام والاخلاص لهذه الغايات . ينتج عن ذلك ، أننا ها هنا يقذف بنا مرة أخرى الى الوراء لدراسة الفرد ، أى لدراسة علم النفس ، بقصد الكشف عن الوسائل الصالحة لتحويل قدرات الطفل التلقائية الفجة الى عادات الذكاء والايجابية الاجتماعيين .

والآن ، نرى أنّ علم النفس هو الذى يكشف لنا طبيعة وعمل الفرد على هذا النحو . وبناء عليه تكون الدراسة النفسية جد ضرورية لتساعدنا على تحديد كل من أهميتها ومسلكها الأخلاقى فى اتجاهين معينين :

١ — علينا أن نضع فى المقام الأول : أن السلوك جميعه ينبع فى جوهره وعلى الاطلاق من الغرائز والدوافع الفطرية . وعليه فمن واجبنا أن نعرف ما هى هذه الغرائز والدوافع ، وحالتها فى كل مرحلة من المراحل الخاصة

بتطور الطفل ، كى نعرف ما هى الدعامة التى نقيم عليها هذا البنـاء وعلى أى شىء نقيمه . وقد يؤدى اغفال هذا المبدأ الى محاكاة آلية للسلوك الأخلاقى ، الا أن هذه المحاكاة ستصبح ميتة أخلاقيا لأنها صادرة عن الخارج ، ولأن مركزها خارج الفرد ، لا داخله . فواجبنا يقتضى ، بعبارة أخرى ، أن نقوم بدراسة الطفل كى نحصل على بياناتنا ، وتشخيصاتنا ، واقتراحاتنا . وعلى قدر عدم التفكير فى أفعال الطفل التلقائية كتعبير عن أشكال أخلاقية يجب أن تتطابق معها مجهودات المربى — فقد ينتج عن هذا بكل بساطة افساد الطفل ، الا أنه يجب التفكير فيها على أنها أعراض تحتاج الى تفسير ، على أنها منبهات تحتاج الى ايضاح تحت ارشادنا ، وعلى أنها المادة التى مهما يتغير شكلها ، فانها المكون النهائى للسلوك والطبع الأخلاقيين مستقبلا .

٣ — كما أن مبادئنا الأخلاقية فى حاجة هى الأخرى الى أن تقرر بلغة علم النفس لأن الطفل هو الذى يمدنا بالوسيلة الوحيدة أو بالعدد التى بالسيطرة عليها يمكننا تحقيق المثل الأخلاقية . ان موضوع مادة المنهج ، مهما تكن أهميته ، ومهما يتسم اختياره بالحكمة ، ليعتبر خلوا من المضمون الأخلاقى المقنع حتى تتم صياغته بلغة ألوان نشاط الفرد الخاصة ، وعاداته ، ورغباته . ويجب علينا أن نعرف ماذا يعنى التاريخ ، والجغرافيا ، والرياضيات بلغة علم النفس ، أى ، بصفتها حالات للتجريب الشخصى ، وذلك قبل أن نتمكن من أن نستخلص منها امكانياتها الأخلاقية .

ان الجانب النفسى من التربية يتلخص بالطبع ، فى بحث طبيعة الخلق ومعرفة كيف ينمو نموا حسنا ، وبناء على ذلك قد يمكن ازالته أو على الأقل تخفيف وطأة شىء من التجريد الذى لمسناه فى المناقشة السابقة ، اذا ما عبرنا عنه من حيث علاقته بالسلوك .

ومن المألوف أن نقول انّ هذا النمو الأخلاقى هو الغاية القصوى من العمل المدرسى كله . وتكمن الصعوبة كلها فى تنفيذ هذه الفكرة . ووراء هذه الصعوبة فى التنفيذ صعوبة أخرى هى افتقارنا الى تصور واضح عن معنى الأخلاق . فان بدا على هذا القول شىء من التطرف والاقحام فانى أستأذن القارىء بتصحيحه على هذا النحو : اننا نفهم الخلق ببساطة بلغة النتائج دون أن يكون لدينا أى تصور واضح عنه بلغة علم النفس — أعنى ، على أنه عملية ؛ أو عامل ، أو دينامى . اننا نعرف ماذا يعنى الخلق بلغة أنواع الأفعال الصادرة عن الخلق ، الا أنه ليس لدينا عنه أى تصور محدد من ناحيته الباطنية ؛ على أنه قطعة من آلة نفسية جارية .

١٠

وأقترح ، اذن ، اعطاء بيان مختصر عن طبيعة الخلق من وجهة النظر هذه . فالخلق ، على العموم ، معناه قوة فعلية اجتماعية ، والكفاءة المنظمة للوظيفة الاجتماعية . ومعنى هذا ، كما أشرنا الى ذلك آنفا ، أنه بصيرة أو ذكاء اجتماعى ، وقوة تنفيذية اجتماعية ، واهتمام اجتماعى أو استجابة اجتماعية . وهذا معناه ، بلغة علم النفس ، أنه يجب أن يكون هناك تدريب للدوافع والغرائز الأولية ، التى أصبحت منظمة فى عادات تعتبر كوسيلة لعمل معول عليها :

١ — ان القوة ، أو كفاية التنفيذ ، أو فعل الظهور ، يعتبر من المكونات الضرورية للخلق . وربما عنينا كل اهتمامنا فى كتبنا وفى محاضراتنا الأخلاقية على حسن النوايا ، الخ ، غير أننا نعرف من الناحية العملية أن نوع الخلق الذى نرغب فى بنائه خلال تربيتنا ليس ذلك النوع الذى يتوقف فقط على حسن النوايا ، بل من النوع الذى يصر على اخراج هذه النوايا

الى حيز العمل . وأن أى خلق آخر يعد من قبيل الأمانى ؛ انه يعد طيبا . لا خيِّرا . ان على الفرد أن يحصل على القوة ليناضل وليحسب حساب شىء ما فى منازعات الحياة الواقعية . انه يجب أن تكون لديه صفات المبادأة ، والاصرار ، والمثابرة ، والشجاعة ، والجد . أى أنه ، فى كلمة واحدة ، يجب عليه أن يحرز من الصفات ما يندرج تحت اصطلاح ؛ « قوة الخلق » . ومما لا ريب فيه أن الأفراد يختلفون اختلافا كبيرا فى مواهبهم الفطرية بهذا الصدد ، ومع ذلك فكل واحد لديه بعض الاستعدادات الأولية من بواعث للعمل ، وميول دافعة اليه ، والحاح فطرى عليه . فمشكلة التربية من هذا الجانب هى الكشف عن ماهية هذا الرصيد الفطرى من القوة ، ثم استعماله بطريقة (مع تقديم الظروف التى تنبه وتضبط معا) كما لو كنا سننظمه فى أشكال من العمل محددة محفوظة — ونعنى بها : العادات .

٢ — غير أننا نحتاج الى شىء آخر أكثر من مجرد القوة . فمجرد القوة قد يكون أمرا وحشيا ، اذ قد تلغى مصالح الآخرين . حتى انها عندما تقصد أهدافا سليمة فقد تذهب فى ذلك مذهبا تبدو فيه وكأنها تغتصب حقوق الآخرين . أكثر من هذا ، ان القوة المحض لا يوجد فيها أى ضمان للهدف الصحيح ذاته . فقد توجه نحو أهداف خاطئة ، وتكون النتيجة شرا وهلاكا أكيدين . وعليه ، فالقوة ، كما أشرنا آنفا ، يجب أن توجه . يجب أن تنظم فى مسالك معينة من الانتاج والتعبير بطريقة كما لو كانت مرتبطة بأهداف لها خطرها .

وهذا يتضمن تدريبا فى كل من الجانبين الفكرى والعاطفى . فمن الناحية الفكرية يجب أن يكون عندنا : « الحكم » — وهو ما يطلق عليه عادة اسم الذوق السليم . ان الخلاف بين مجرد المعرفة ، أو الحصول

على المعلومات ؛ وبين الحكم هو أن الأولى نظفر بها ببساطة دون استعمالها ، أما الحكم فهو أفكار موجَّهة لتحقيق أهداف معينة . والحكم السليم هو الشعور بقيم نسبية أو متناسبة . انَّ مَنْ يملك القدرة على الحكم هو صاحب القدرة على السيطرة على الموقف . هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يفهم المنظر أو الموقف الذى أمامه ؛ متجاهلا كل ما لا مدخل ، أو ما لا أهمية له آنذاك ، ثم انه بالاضافة الى ذلك يستطيع أن يمسك بالعوامل التى تنطلب الاهتمام ؛ وأن يقوم بترتيبها طبقا لأحقيتها النسبية . ان مجرد معرفة ما هو حق فى حالة من التجريد ؛ ومجرد النوايا فى متابعة الحق عن وجه العموم ؛ مهما تكن خليقة بالمدح فى حد ذاتها ، لن تكون أبدا عوضا عن القوة المدربة على الحكم . فالعمل دائما ذو وجود محسوس ، فهو محدد ويتميز بفرديته ، فاذا لم تعضده وتقوم على ضبطهمعرفة بالعوامل الفعلية الملموسة فى الظرف الذى يتطلب العمل ؛ فانه يجب أن يكون ؛ اذن ؛ باطلا وفاسدا .

٣ — غير أن الشعور بالأهداف يجب أن يكون أكثر من مجرد شيء فكرى . فنحن نستطيع أن نتصور شخصا صاحب حكم فى غاية السداد ، ومع ذلك فانه لا يعمل بما أوتى من سداد الحكم . وعليه ؛ يجب ألا تكون هناك فقط قوة لتأمين الجهد الذى يبذل فى التغلب على الصعاب ؛ بل يجب أن تكون هناك أيضا نوع من الاستجابة الشخصية الراقية — أعنى ؛ يجب أن يكون هناك رد فعل عاطفى . ويستحيل ؛ حقا ، أن يكون ثمة حكم سديد بدون هذه القابلية للتأثر . فما لم تكن هناك حساسية مرهفة وتكاد تكون غريزية بالظروف بالنسبة لشخص ما ، وبأهداف ومنافع الآخرين ؛ فان الجانب الفكرى للحكم لن يظفر بالحصول على المادة المناسبة كى يمارس عمله عليها . وكما تنسب مادة معرفة الأشياء الى الحواس ؛ فانَّ

مادة المعرفة الأخلاقية تنسب بالضبط الى الاستجابة العاطفية . ومن العسير أن نعبر عن هذه الصفة بالألفاظ ، الا أننا جميعا نعرف الفرق بين الخلق الذى هو الى حد ما شكلى وصارم ؛ وبين ذلك الذى يكون تعاطفيا ؛ مرنا صريحا . وقد يكون النوع الأول ، من الناحية التجريدية ؛ مخلصا حقا للأفكار الأخلاقية كالنوع الثانى ، غير أننا من الناحية العملية نفضل أن نعيش مع النوع الثانى ؛ كما أننا نعتمد عليه فى انجاز قسط أوفر من الهدف عن طريق اللباقة ؛ والاعتراف الغريزى بدعاوى الآخرين ؛ وبالمهارة فى التكيف ، اذ يستطيع أكثر من النوع الأول انجاز أهدافه لمجرد تمسكه بالقواعد والمبادىء التى لها مبرر فكرى .

١١

وعندئذ نجد المعيار الأخلاقى (اذا نظرنا اليه كمسألة تخص تنمية الفرد) والذى نستطيع به اختبار العمل المدرسى .

(أ) هل المدرسة كنظام ، فى الوقت الحاضر ؛ تعلق أهمية كافية على الغرائز والدوافع التلقائية ؟ وهل تتيح لها الفرصة كاملة لتؤكد نفسها ولتنتج نتائجها الخاصة بها ؟ وهل نستطيع ؛ اذا حذفنا الاعتبارات الكمية ؛ أن نقول انّ المدرسة فى جوهرها تربط نفسها ، حاليا ؛ بالقوى الانشائية الايجابية أكثر من ارتباطها بعمليات الامتصاص والتعلم ، واكتساب المعرفة ؟ أليس كلامنا عن النشاط الذاتى قد أصبح على أوسع مدى لا معنى له لأن النشاط الذاتى الذى نكوّن عنه صورة فى عقولنا نشاط ذهنى صرف ؛ بعيدٌ عن كل صلة بدوافع الطفل التى يصدر عنها العمل عن طريق اليد أو العين ؟

بقدر ما تفشل الطرق المدرسية الحالية فى مواجهة ما تقدمه هذه

الأسئلة فان النتائج الأخلاقية ستكون غير مرضية . ولن تتمكن من ضمان قوة الخلق الايجابية مالم تكن لدينا الرغبة فى دفع الثمن المطلوب من الناحية النفسية . ولن نستطيع أن نطفىء قوى الطفل ونخمدها ؛ أو أن نسمح لها بالضمور (بسبب الفشل فى اتاحة الفرصة الكافية لهـا بغية تمرينها) ؛ ثم نتوقع بعد ذلك الحصول على خلق يمتاز بالمثابرة الانشائية التنفيذية . لا مراء فى أنى أدرك أهمية الكف ، لكن مجرد الكف لا قيمة له . ان القيد الوحيد ، والضابط الوحيد الذى قد تكون له قيمة ما هو ذلك الذى ينشأ خلال السيطرة على جميع القوى المركزة تكريسا لهدف ايجابى . اذ لا يمكن بلوغ الهدف الا اذا حيل بين الغريزة والدوافع وبين التدفق خبط عشواء والتسرب الى مسارب جانبية فى هباء . وفى الاحتفاظ بالقوى فى حالة عمل يسير الى الهدف فرصة كافية للقمع الصحيح . انّ القول بأنّ القمع أسمى من قوة التوجيه أشبه ما يكون بالقول بأن الموت خير من الحياة ؛ وأن النفى أرفع درجة من الاثبات ؛ وأن التضحية أعظم من الخدمة . ان القمع لا يكون تربويا فقط الا عندما يكون تابعا لقـوة التوجيه .

(ب) ويجب علينا أيضا أن نقوم باختبـار عملنا المدرسى من جهـة ما يقدمه من شروط نفسانية ضرورية لتكوين الحكم الصائب . فالحكم كمعنى للقيم المتشابكة يتضمن القدرة على الاختيار ؛ وعلى التمييز ، طبقا لمعيار . وعلى ذلك فاكتساب المعلومات لا يستطيع ألبتة تنمية القدرة على الحكم . وأى تنمية يحصل عليها الطفل فانما يكون ذلك رغما عن الطرق التعليمية التى تؤكد سهولة التعلّم ، لا لأن التنمية نتيجة لها . ان الاختبار يحدث فقط عندما توضع المعلومات المكتسبة موضع الاستعمال . فهل ستؤدى ما نتوقعه منها ؟ لقد سمعت أحد رجال التربية من ذوى الخبرة

الواسعة يقول ان النقص الأكبر فى التعليم اليوم ينشأ ، من الناحية الفكرية ، من أن الأطفال يغادرون المدرسة دون أن تكون لديهم نظرة ذهنية واسعة ؛ فالحقائق تبدو لهم جميعا فى درجة واحدة من الأهمية ؛ دون تمييز بين الجذور والفروع . وليس لديهم أية عادة غريزية لتصنيف حقائقنا طبقا لأى ميزان له قيمته ؛ وترتيبها تبعا لذلك كل فى درجته . لعل هذه القضية مبالغ فيها ؛ غير أنه بقدر ما يوجد فيها من حقيقة ؛ فانها تشير الى الشرور الأخلاقية بنفس الجدية التى تشير بها الى الشرور الفكرية .

ان الطفل لا يمكنه بلوغ المقدرة على الحكم الا اذا تدرب تدريبا متواصلا على تكوين الحكم واختباره . لذلك يجب أن تتاح له الفرصة لأن يختار لنفسه ، وأن يحاول بعدئذ أن يضع اختياراته موضع التنفيذ كى يتمكن من أن يخضعها للاختبار الأخير الوحيد ، وأعنى به اختبار العمل : بهذا فقط يمكنه أن يتعلم التمييز بين ما يبشر بالنجاح وبين ما ينذر بالفشل ، وبهذا فقط يستطيع أن يكوّن عادة الربط الدائم المستمر لأفكاره المخالفة المنعزلة عن الظروف التى تحدد قيمتها . فهل المدرسة ، كنظام ، فى الوقت الحاضر تقدم الفرصة الكافية لهذا النوع من التجريب ؟ ومالم يكن تركيز العمل المدرسى منصبا الى حد بعيد على الجانب العملى ؛ على البناء ، على البحث الفعّال ، فانه لا يستطيع أن يلتقى مع الظروف النفسية الضرورية للحكم الذى يعتبر عاملا تكامليا للخلق الحسن .

(جـ) أما النقطة الأخرى فسأقتضب الحديث عنها ؛ أى عن الحاجة الى سرعة التأثر والاستجابة . وهنا نرى أن الجانب الاجتماعى والغير رسمى فى التربية ؛ والبيئة الجمالية ؛ وما فيها من تأثير ؛ كل ذلك له أهمية قصوى . فبقدر ترتيب العمل فى طرق مرسومة منتظمة ؛ وبقدر نقص الفرص للاختلاط العارض والاجتماعى الحر بين التلاميذ ؛ وبين كل من

التلاميذ والمدرس ، فان هذا الجانب من طبيعة الطفل اما أن يصيبه الجوع واما يترك ليجد له تغييرا كيفما اتفق فى مسارب خفية . ان النظام المدرسى عندما يقوم تحت دعوى العملى (ونعنى بكلمة العملى هنا أضيق معانى المنفعة بحصر الطفل فى المبادىء الثلاثة القراءة ، والكتابة ، والحساب) الدراسات الشكلية المتعلقة بها ، ثم يوصد فى وجهه ينابيع الأدب والتاريخ الحية ؛ كما يحرمه من حقه فى الاتصال بروائع فن المعمار ، والموسيقى والنحت ؛ والتصوير ، فاننا نفقد كل أمل فى توقع الوصول الى أية نتائج معينة تتعلق بتدريب هذا العنصر المتكامل فى الأخلاق .

١٢

ان ما نحتاج اليه فى التربية أكثر من أى شىء آخر هو ايمان أصيل ؛ لا مجرد ايمان اسمى ، بوجود المبادىء الأخلاقية القادرة على أن تكون ذات تطبيق فعال . وفى اعتقادنا أنه ؛ بقدر عنايتنا بجمهرة الأطفال ، لو شغلنا أنفسنا بهم أطول وقت ممكن لاستطعنا أن ندرس لهم القراءة ؛ والكتابة ؛ والأعداد . ونحن من الناحية العملية ، ولو بطريق لاشعورى ، نشك فى امكانية أى شىء شبيه بنفس نوع التأمين الذى يحظى به الجانب الأخلاقى . فنحن نعتقد ، ولا ريب فى القوانين والقواعد الأخلاقية ، غير أنها متعالية منعزلة عن الواقع . انها أشياء قد نشأت من تلقاء نفسها . انها فى غاية « الأخلاقية » لدرجة أنه ليس بينها وبين الشئون العادية للحياة اليومية أى اتصال فعّال . ان ما نحتاج اليه هو أن تنزل هذه المبادىء الأخلاقية الى الأرض وصياغتها بلغة اجتماعية ونفسية . نحن فى حاجة لأن نرى أنّ قوانين الأخلاق ليست استبدادية ، وأنها ليست مجرد قوانين متسامية ، وأن لفظ « أخلاقى » لا يدل على منطقة خاصة أو على جانب

معين من الحياة . نحن فى حاجة لأن تترجم الفعل الأخلاقى الى لغة الظروف الواقعية والى القوى العاملة لحياتنا الاجتماعية ، والى الدوافع والعادات التى تؤلف منها أعمال الفرد .

أما كل ما يبقى بعد ذلك فانه من قبيل التوابل التى لا تمس جوهر الموضوع . ان الشىء الوحيد الذى نحن فى حاجة اليه هو أن نعترف بأن قوانين الأخلاق واقعية بنفس المعنى الذى نرى به القوانين الأخرى واقعية أيضا ، وأنها فطرية فى حياة الجماعة ، وفى مجرى نظام الفرد . ولو استطعنا أن نضمن ايمانا أصيلا بهذه الحقيقة ، نكون قد ضمنا مستقبلا الشرط الوحيد الذى يعتبر فى النهاية ضروريا كى نحصل من نظامنا التربوى على جميع ما فيه من فاعلية . وسيجد المعلم الذى يعمل بهذا الايمان فرصا أخلاقية فى كل فرع من فروع الدراسة ، وفى كل خطة من خطط التعليم ، وفى كل عارضة من عوارض الحياة المدرسية ، من أول يوم فيها الى آخر يوم .

الاهتمام

وعلاقته بتدريب الإرادة

ملخص :

١ — هناك قضية تقول : الاهتمام نقيض المجهود . ان التربية الحديثة تعلن أن القمع والنظام قد فشلا ، الا أن الجواب على ذلك يقول ان الحياة تعنى الكدح الجاد ، وعليه فمن الواجب تدريب الطفل على عادات نشيطة أثناء طفولته . هذا التناقض ، القديم قدم الفلسفة اليونانية . من الممكن حله ، لأن كلا الطرفين ينسى الصفة الذاتية لكل من المجهود والاهتمام ، مع الاحتياج الى الانتباه الداخلى والخارجى على السواء .

فالمجهود الذى يتطلب فقط انتباها خارجيا ، ثم يترك الطبيعة الأعمق دون نظام ، ينتهى بكارثة أخلاقية . كما أن أنواع الاهتمام التى «نضفى» عليها ألوانا من التشويق عاجزة هى الأخرى عن تقديم الخدمات . ومن ثمّ ينبغى أن ينبع المجهود بطريقة طبيعية ، كما ينبغى أن يكون الاتجاه نحو الاهتمام الصحيح نابعا من اقتراح قوى الطفل الخاصة .

٢ — غير أن الاهتمام يتطلب مزيدا من التعريف : انه عملية خلاقة ، موضوعية ، شخصية . (أ) فالاهتمام الطبيعى الخلاق يتخذ دائما وجهة معينة ، حيث ترى النفس ترغب باستمرار فى الوصول الى غاية معينة . (ب) ومن ثم نجدها تربط اهتمامها بهذا الشيء أو ذاك (شيء قد يكون على العكس من ذلك مما لا يثير الاهتمام) . (جـ) ومع ذلك فانها تجد رضا عاطفيا فى قيامها بالمتابعة .

وقد يكون موضوع الاهتمام هو النشاط المباشر ، أو غايات أشد بعدا ، غايات سوف تطيل من أمر الاهتمامات « الوسيطة » بموضوعات تمتاز على عكس ذلك بالمقاومة . وعليه تصبح المادة البعيدة التى لا صلة لها موضوعا خاصا للاهتمام ، لا يحتاج لأن يفرض نفسه فرضا على الانتباه . ولو ارتبطت الوسيلة بالغاية فى مجال الشعور ، لأصبحت الدوافع الخارجيةللاهتمام زائدة عن الحاجة .

وهكذا يتضمن المجهود والرغبة كلاهما توترا بين النقص الحالى وبين المثل الأعلى ، الأمر الذى يجب انجازه رغم وجود العقبات .

ان الشهوة والعاطفة العمياء عبارة عن رغبات ينقصها الذكاء ، وهى فى الحيوان خادمة بالغريزة لتوجيه مجهوداته ، أما الانسان فانه يبدد طاقته مالم يستطع تحقيق غايات أبعد ، تحدوها عاطفة كافية للمحافظة على الطاقة . دون أن يفقد ضبط النفس . وعليه نرى أن الرغبة فى الانسان تقوم بخدمة وظيفة الشهوة فى الحيوان ، الا أنه يجب أن تكون ، كما هو الحال فى الشهوة ، الخادم لا السيد ، والا حل الانغماس فى الشهوات محل المثل العليا الأكثر شرفا .

وعليه فالاهتمام ، اذا وضع فى مكانه المتوسط الحق ، فانه يقوم بعمل الرغبة السوية ، التى تعتبر آلة لانجاز المثل الأعلى .

لكن من أين ينبعث هذا المثل الأعلى ، أو هذا الهدف ؟ انه تجسيد للقوى الايجابية ، حيث تصبح المثل العليا بواعث على العمل الحالى ، مستصرخة فى ذلك الدوافع والعادات لبذل مجهود مباشر . انها تستمر وتنتصر لأنها نابعة من حاجات ملموسة ، لا مجرد حاجات شكلية أو اتفاقية .

ومع الشعور بوطأة المجهود ، نلجأ الى الدوافع اللاأخلاقية — أى

أننا نلجأ الى الانغماس فى اللذات أو مخاوف دنيئة . وعلى ذلك نجد أن الجهد بغير اجهاد ، والاهتمام بدون اتلاف ، يجتمعان فى عملية تتوسط التعبير عن الذات .

٣ — والآن ، دعنا نلاحظ كيف تفسر كل من النظريات الكنطية والهربارتية الموقف . ان كنط لا يرفع الاهتمام الى مرتبة الشرف الا عندما يبلغ الانسان من الكبر ما يجعله يشعر برضا فى احترام القانون الأخلاقى ، انه يتجاهل مشكلة المربى ، أعنى ، كيف يمكن أن تنمو الاهتمامات الحالية الى أسمى درجات هذا التطور الشامخ . أما المدرسة الهربارتية فانها تنمى مذهب الاهتمام الوسيط ، الا أنها تتجاهل كذلك مع كنط نشأة الأفكار .

٤ — خلاصة وخاتمة : ان الدوافع ، والاهتمامات البدائية ، تعتبر فقط نقطة بدء ، وهى بالنسبة للمدرس وسيلة من وسائل التأويل . فهو يميز مرحلة التربية الأولية ، حيث يترك الطفل الى حد بعيد حرا مع اندفاعاته المباشرة ، من المرحلة المتأخرة حيث يستطيع العقل أن يتأمل ، وأن يعود الى الوراء بقدر ما يمكنه أن يتطلع الى مستقبل أبعد مدى .

فالنظام ، اذن ، ليس فى الوقوف فى وجه الاهتمامات بل فى تحقيقها ، وفى التغلب على الصعوبات الداخلية ، وفى قهر قوى الطبيعة . فالمشاكل الموجودة لا يقوم المدرس ببيانها ، بل التلميذ هو الذى يتبين صعوبتها وقسوتها . ان أفضل نظام يجب أن يوجد فى المدرسة انما هو ذلك الذى يقوم على مثال النظام الذى ينشأ بعيدا عن المدرسة — أعنى ، من المواقف التى تتطلب مجهودا ، وفى مجال العمل الذى نحس بأنه ذو قيمة .

تمهيد

التربية كالفلسفة فى صعوبة عزل أى مبحث من مباحثها ابتغاء البحث ومناقشة . فمواضيع جد متشابكة حتى أن اختيار أحدها يعنى المخاطرة بتجاهل اعتبارات عديدة ، أو غير ذلك من حيث التوسل الى الموضـــوع بتقديم نفس المشكلة قيد البحث متنكرا فى زى موضوع آخر . غير أن حدود الزمان والمكان تستلزم من المدخول فى مجال واحد معين محــدود بذاته . ان كل ما يستطيع المرء أن يقوم به فى مثل هذه الظروف هو أن يتابع خطة معينة تسترعى الانتباه على الأقل بالنسبة للمشاكل التى يتضمنها البحث ، وأن يشير الى العلاقات الرئيسية للمشكلات التى بحثت بالنسبة للمواضيع التى لها مدخل فى هذا البحث . وفيما يخص مشكلة الاهتمام فان صعوبة بحثها كبيرة بوجه خاص . فالاهتمـــام ، من جانب ، ألصق ما يكون علاقة بالحياة العاطفية ، كما أنه ، من جانب آخر ، ذو علاقة وطيدة ، ان لم تكن متطابقة ، مع الانتباه . ومع الحياة الفكرية . فأى تفسير مناسب له سيتطلب ، من أجل ذلك . شرحا كاملا من عمل النفس لكل من الوجدان والمعرفة . وعلاقات كل منهما بالآخر . ومناقشة ارتباط كل منهما بالارادة أو افتقاره الى مثل هذا الارتباط .

وبنـــاء عليه ، فليس لى الا الأمل فى الكشف عما يبدو لى أنه النقاط البارزة ، واذا لم تحرز النتائج التى توصلت اليها أى نوع من القبول ، فانها قد تساعد على الأقل فى تحديد المشكلة انتظارا لبحث أعمق غورا .

وفى نفس الوقت الذى قد تتحمس فيه لتوقع الاتفاق على أى مذهب

تربوى هام ، فلعله قد يكون ثمة أمل أوسع فى الوصــول الى اجماع فعّال اذا بدأنا بالجانب التربوى . فاذا استطعنا أن نرسم مبدءً عاماً معينا يتناسب مع موضع الاهتمام ووظيفته فى المدرسة ، فسيكون لدينا قواعد مضمونة الى حد ما تمكننا أن ننتقل منها الى التحليل النفسى للاهتمام . وعلى أية حال ، فسيكون من واجبنا القيام بتحديد المجال وتعيين الحدود التى منها يمكن أن ينشأ البحث النفسانى . بعد هذا ، سننتقل الى بحث بعض الاتجاهات الرئيسية المنسوبة الى مشكلة الاهتمام فى البحــوث التاريخية الشائعة — وقد نعود فى آخر مطافنا بالنتائج التى وصلنا عن طريق هذا التأمل النفسانى والنقدى الى مادة التربية ونحن أقوى ايمانا وأشد تمسكا بالتدريب الخلقى .

١

ويبدو لأول نظرة أن الأمل ضئيل فى الحصول على اجمــاع فعّال بخصوص مسألة الاهتمام من الجانب التربوى . فأول شىء يلفت نظرنا هو التضارب العميق بين الآراء والمعايير التربوية الراهنة الخاصة بمادة هذا الاهتمام . فلدينا ، من ناحية ، المذهب القائل بأن الاهتمام مفتاح كل من التعليم والتدريب الأخلاقيين ، وأن مشكلة المدرس الأساسية هى أن يجعل المادة المعروضة جد مشوقة حتى تستطيع أن تفرض الانتبــاه والاحتفاظ به . كما أنه لدينــا ، من ناحية أخرى ، التأكيد بأن اطلاق المجهود من الداخل هو وحده العمل التربوى ، وأن الاعتماد على مبدأ الاهتمام معناه تشتيت الطفل فكريا وضعفه خلقيا .

وفى هذه القضية التربوية القائمة بالاهتمام فى مقابل المجهود ، دعنا ننظر فى أدلة كل من المدعى والمدعى عليه . يقول الادعاء لصالح الاهتمام

انه هو الضمان الوحيد للانتباه . وأنه ، اذا استطعنا أن نكفل الاهتمام فى مجموعة معينة من الحقائق والآراء . فقد نتأكد تماما من أن التلميذ سيوجه طاقاته للسيطرة عليها ، وأنه ، اذا أمكننا أن نضمن الاهتمام فى سلسلة أو خط أخلاقى معين للسلوك ، فاننا نكون أيضا فى مأمن عندما نزعم أن وجود النشاط لدى الطفل تتجاوب فى هذا الاتجاه ، وأنه ، اذا لم يكن قد ضمنا ، فلن يكون لدينا أية وقاية بخصوص ما سوف نفعله فى أية حال معينة . ومن المحقق أن المذهب القائل بالنظام لم يظفر بالنجاح . ومن السخف أن تفترض أن الطفل يحصل على نظام فكرى أو ذهنى أكثر عندما يمضى الى مادة ما كرها أكثر مما لو اتجه اليها باهتمام كامل وبدافع من كل قلبه . ان نظرية المجهود تقول لنا بكل بساطة ان الانتباه المضاد (أعنى القيام بعمل منافر ولأنه منافر) ستكون له الصدارة عن الانتباه التلقائى .

ان نظرية المجهود ، من الناحية العملية ، لا تستند الى أساس . فالطفل عندما يشعر بأن عمله أصبح مهما ، فانه لا يمنحه من ذات نفسه الا تحت ضغط الاضطرار ، فاذا استبعدنا هذا الضغط الخارجى نجد أن انتباهه يتجه فورا الى ما يثير اهتمامه . ان الطفل الذى ينشأ على أساس نظرية المجهود يكتسب ببساطة مهارة مذهلة فى ظهوره بمظهر المشغول بموضوع غير مرغوب فيه ، بينما يكون قلب طاقاته ولبها مشغولا فعلا بشىء آخر . حقا ، ان النظرية تناقض نفسها بنفسها . فمن المستحيل من الناحية النفسية اجتذاب أى نوع من أنواع النشاط دون أن يكون ثمة اهتمام به بعض الشىء . ان ما تفعله نظرية المجهود فى بساطة انما هو استبدال مجهود بآخر . فهى تستبدل الاهتمام المشوب بالخوف من المدرس أو بالأمل فى مكافأة مقبلة بمحض الاهتمام بالمادة المعروضة عليه . ان أنموذج الأخلاق

المرغوب فيه هو ذلك الذى وضحه امرسون فى بداية بحثه عن التعويض ، حيث انه يؤمن بالنظرية الجارية فى التعويض على أنها تتضمن فعلا أنه ؛ اذا ما ضحيت بنفسك الآن تضحية كافية ، فسيتاح لك مستقبلا أن تستمتع أكثر ، أو ، اذا حدث وكنت صالحا الآن فقط (والصلاح هنا معناه الانتباه الى ما لا يثير الانتباه) فستحصل ، فى أى وقت مستقبلا ، على أنواع من الاهتمام أكثر بهجة — أى أنواع قد تكون سيئة فيما بعد .

وعلى حين تتمسك نظرية المجهود أمامنا دائما بالخلق القوى الحازم على أنه نتيجة لمنهجها فى التربية ، فاننا من الناحية العملية لا نحصل على هذا الخـلـق . اننا امـّا أن نحصل على الرجل الضيق الأفق المتعصب العنيد الغير المسئول الا عن خط أهدافه ومعتقداته الخاصة التى أدركها من قبل ، واما أن نحصل خلافا لذلك على صاحب خـلـق بليد ، آلى ، خامل ، لأن الرحيق الحى لمبدأ الانتباه التلقائى يكون قد اعتصر منه .

والآن يمكننا أن نستمع الى رأى الدفاع . فالحياة ، كما تقول نظرية أخرى ، مليئة بأشياء غير سارة ؛ ومع ذلك لابد من مواجهتها . فالطلبات مستمرة لا تتوقف ، والمواقف لابد من معالجتها ، رغم أنها لا تبـدى أية سمة من سمات الاهتمام . ومالم يكن لدى الفرد تدريب سابق على أن يتخلص لعمل لا متعة فيه ، ومالم تتكون لديه عادات توقع الأحداث لأن الواجب يقضى ببساطة انتظارها ، بصرف النظر عن الرضى الشخصى النابع منها ، فان الخـلـق اما أن ينهار ، واما أن يتجنب اتخاذ حل ، عنـد مواجهة أحداث من الحياة أكثر جدية . ان الحياة تبلغ من الجـد مبلغا لا يسمح لنا بالنظر اليها على أنها مجرد أمر ممتع ، أو بالنزول بها الى ارضاء مستمر للاهتمامات الشخصية . ان شئون الحياة المستقبلة تتطلب ، اذن ، بالضرورة مثل هذا التمرين المستمر للمجهود فى انجاز واجبات تمهيدا

لتكوين عادة التمييز بين الأعمال الحقيقية فى الحياة . وان أى شىء آخر ليقضى على نسيج الخلق ويرد بالشخص الى كائن تافه لا لون له ، أو يصل به الى حالة من عدم الاستقلال الخلقى ، مع الافراط فى الاعتماد على الآخرين والطلب المستمر للتهيؤ و تسلية .

وفيما عدا مسألة المستقبل ، فان استمرار استدعاء مبدأ الاهتمام حتى فى أيام الطفولة معناه الاثارة الأبدية للطفل أى تشتيته . ومن ثم يتحطم الاستمرار فى النشاط . فكل شىء قد أصبح لعبا ، وتسلية . وهذا معناه الافراط فى التنبيه ، كما يعنى تبديد الطاقة . ان الارادة لا تتدخل فى العمل على الاطلاق . فكل شىء يتوقف على الملذات والمغريات الخارجية . وكل شىء يبدو أمام الطفل وكأنه قد غطى بغلاف من الحلوى ، بل انه سرعان ما يتعلم الانصراف عن كل مالم يكن قد أحيط صناعيا بظروف مسلية . ان الطفل المدلل الذى يفعل ما يحب فقط ليس الا نتيجة حتمية لتطبيق نظرية الاهتمام فى التربية .

والنظرية ضارة بالطفل من الناحيتين الفكرية والأخلاقية . فالانتباه لا يوجه ألبتة الى الحقائق الجوهرية والهامة ، بل بكل بساطة الى الأغلفة الجذابة المحيطة بالحقائق . واذا ما كانت الحقيقة منفرة أو غير سارة ، فمن الواجب علينا مواجهتها بشكلها الخاص العارى ان عاجلا أو آجلا . وعليه فاحاطتها بزركشة من الاهتمام الوهمى لا يقرب الطفل منها أكثر مما كان عليه فى البداية . ان الحقيقة التى تقول : اثنين زائد اثنين تساوى أربعة تعتبر حقيقة مجردة يجب السيطرة عليها فى ذاتها ولذاتها . فالطفل لا يظفر بنفوذ أكبر على الحقيقة اذا ألصقنا بها أقاصيص مسلية عن الطيور وعن الأسود أكثر مما لو عرضت عليه بسيطة مجردة . انه من خداع النفس أن نفترض أن الطفل يهتم بالعلاقة العددية . فانتباهه انما يتجه الى

الصور المسلية المرتبطة بهذه العلاقة ، ويشتغل بها . وهكذا نرى أن النظرية تهدم بنفسها هدفها الخاص بها . وقد يكون الأمر أكثر استقامة واتجاها الى القصد أن نعترف منذ البداية أن بعض الحقائق يجب علينا أن نتعلمه سواء أكان فى ذلك ممتعا أو غير ممتع على الاطلاق ، وأن السبيل الوحيد لمعالجة هذه الحقائق هو عن طريق ما يبذل من قوة الجهد ، أعنى عن طريق القوة الداخلية المانحة للنشاط المستقل استقلالا تاما عن أى مرغب خارجى . أضف الى ذلك أنه بهذه الطريقة يتكون النظام ، أى عادة الاستجابة للأمور الخطيرة ، حيث الضرورة لاعداد الطفل للحياة التى تقع بعيدا عنه .

لقد حاولت ، فيما سبق ، عرض دعاوى كلا الجانبين كل فيما يخصه لا كما نجدها ، لا فى البحوث التجريبية فقط ، بل كما توجد أيضا فى المناقشات القديمة قدم أفلاطون وأرسطو . وان قليلا من التأمل سوف يقنعنا بأن النقطة القوية فى كل حجة ليست من القوة فى تأييد صالحها الخاص بقدر قوتها فى مهاجمة النقط الضعيفة فى النظرية المضادة . فكل نظرية أقوى فيما تنفيه منها فيما تثبته . ومن الحقائق الشائعة ، وان تكن مدهشة نوعا ما ، أن هناك على وجه العموم مبدأ عاما مفترضا بطريقة لاشعورية فى أصل كل من النظريتين اللتين تبدوان فى مظاهرهما الخارجية على أشد ما تكونان تناقضا . مثل هذا المبدأ العام قد افترضته كل من نظريتى المجهود والاهتمام بشكليهما — ذى الجانب الواحد — اللذين سبق لنا اقرارهما منذ قليل .

أما هذا الافتراض المتطابق فهو عبارة عن ظاهرية الشىء أو الفكرة التى يجب السيطرة عليها ، والغاية التى يجب الوصول اليها ، والعمل الذى يجب انجازه ، بالنسبة الى الذات . واذ كنا قد جعلنا من الموضوع أو من الغاية أمرا خارجا عن الذات ، فقد وجب أن نجعل منه شيئا مثيرا

للاهتمام ، كما وجب علينا أن نحيطه بمنبهات صناعية ومرغبات وهمية لجذب الانتباه . وبالمثل لما كان الموضوع يقع خارج محيط الذات فقد وجب الالتجاء الى محض قوة « الارادة » التى تبرز المجهود دون الالتجاء الى الاهتمام . ان المبدأ الحقيقى للاهتمام هو مبدأ اقرار تطابق الحقيقة أو الخط المقترح لعمل مع الذات . وان هذا التطابق يلتقى مع اتجاه نحو الفاعل نفسه ، وأنه بناء على ذلك ، مطلوب بالضرورة ، اذا ما كان الفاعل هو هو بالذات . فلو تحقق هذا الشرط من التطابق ، فلن نلجأ الى محض قوة الارادة . ولا الى أن نشغل أنفسنا بجعل الأشياء مشوقة للطفل .

ان نظرية المجهود ، كما قررناها آنفا ، تعنى تقسيم الانتباه تقسيما حقيقيا وما يتناسب مع ذلك من عدم تكامل الشخصية عقليا وأخلاقيا . ان المغالطة الكبرى فيما نسميه نظرية المجهود هو أنها تطابق بين تمرين وتدريب الارادة وبين بعض أنواع النشاط الخارجية وبعض النتائج الخارجية . فبسبب انشغال الطفل بمهمة خارجية ، ونجاحه فى عرض الانتاج المطلوب ، فانه يفترض أنه يستعمل الارادة فعلا ، وأن عاداته الفكرية والأخلاقية تخضع هى الأخرى لعملية التكوين . الا أن التدريب الخلقى للارادة لا يوجد ، فى الواقع ، فى الافتراض الخارجى على أى وضع من الأوضاع ، كما أنه لا يمكن المطابقة بين العادة الأخلاقية وبين المقدرة على اظهار نتائج ما عندما يطلبها الغير . فتدريب الارادة واضح فى توجيه الانتباه . ويعتمد هذا التدريب على الروح الذى يلهم العمل ، والباعث عليه . والميل اليه .

فقد نجد طفلا مشغولا فى الظاهر كلية بالسيطرة على جدول الضرب ، وانه قادر على استرجاع هذا الجدول عندما يطلب المدرس منه ذلك . وقد

يهنىء المدرس نفســه بأن الطفــل قد مرّن بهذا النمط قدرة ارادته فيما يختص بتكوين عادات فكرية وخلقية ســليمة . ولن يكون ذلك كذلك ، مالم تتأكد العادة الأخلاقية بهذه المقدرة على اظهار بعض النتائج اذا ما طلب منه ذلك . أما مسألة التدريب الأخلاقى فانها لم تمس للآن حتى نعرف ما كان يشغل الطفل داخليا ، وماذا كان الاتجاه المسيطر على انتباهه ، ومشاعره ، وتنظيماته أثناء انشغاله بأداء هذا الواجب . فمتى كان الواجب قد استدعاه كمجرد واجب ، فمن المؤكد ، نفسانيا ، تأكدنا من قانون الفعل ورد الفعل ، من الناحية الطبيعية . ان الطفل ببساطة منشغل فى اكتساب عادة الانتباه الموزع ، وأنه فى طريق الحصول على المقدرة على توجيه عينه وأذنه ، وفمه وشفتيه ، الى كل ما هو حاضر أمامه بطريقة كما لو كان يضغط هذه الأشياء على ذاكرته ضغطا ، بينما تراه فى نفس الوقت يحرر خياله الفكرى ليعمل فى موضــوعات ذات أهمية حقيقية بالنسبة له .

وأى بيان عن التدريب الأخلاقى الحالى المحقق لن يكون كافيا حتى يعترف بهذا التقسيم للانتباه الذى يربى الطفل فى مضماره ، ويواجه ماذا يمكن أن تكون عليه مشــكلة القيمة الأخلاقية لمثل هــذا التقســيم . أما الانتباه الآلى الخارجى الموجه الى مهمة ننظر اليها على أنها مهنة فهو النتيجة الحتمية لتجوال الذهن باطنيا على هواه فى دروب البهجة والسرور .

ان قدرة الطفل التلقائية ، وان مطالبته بتحقيق دوافعه الخاصــة ، لا يمكن قمعه تحت أى احتمال من الاحتمــالات . فاذا كانت الظروف الخارجية بالدرجة التى لا يستطيع معها الطفل أن يكرس نشاطه التلقائى لعمل الواجب المؤدى ، واذا لم يجد أن فى استطاعته التعبير عنه ، فانه يتعلم — بطريقة تعد غريبة فى الاعجاز — مقدار المضبوط من الانتباه الذى يجب

اعطاؤه لهذه المادة الخارجية اشباعات لطلبات العلم . بينما يحتجز الباقى من قواه العقلية لمتابعة مسارب الخيال التى تعجبه . ولا أقول هنا انه لا يوجد على الاطلاق أى تدريب أخلاقى داخل فى تشكيل هذه العادات الخاصة بالانتباه الخارجى ، الا أننى أقرر فعلا أن هناك مشكلة ذات أهمية أخلاقية يتضمنها تكوين عادات عدم الانتباه الداخلى .

وبينما تراانا نهنىء أنفسنا على ما يكتسبه الطفل من عادات حسن النظام ، تلك التى نحكم عليها بقدرته على استرجاع درس من الدروس عندما يطلب منه ذلك ، فاننا ننسى أن نرثى لحالنا لأن طبيعة الطفل الفكرية والأخلاقية الأبعد غورا لم تظفر مطلقا بأى نوع من أنواع النظام ، بل تركت لتتبع نزواتها ، والايحاءات الفوضوية للحظة الراهنة ، أو للتجربة الماضية . ولست أرى كيف أن أحدا يستطيع انكار أن تدريب هذا الخيال الداخلى مساو فى أهميته على الأقل لتقدم بعض عادات العمل الظاهرية . وانى لأعتقد . شخصيا ، أنه عندما يصل الأمر الى المسألة الأخلاقية البحت لا الى مسألة الملاءمة العملية ، فان أهمية الموضوع تبلغ أعلى ذروة لها . كما أنى لا أرى البتة كيف أن أحدا من الذين يعرفون الكمية الضخمة لعمل المدرس يستطيع انكار أن غالبية التلاميذ يكونون بالتدريج عادات الانتباه الموزع . فاذا كان المدرس ماهرا يقظا ، واذا كان ممن يطلق عليهم لقب المنظم الحاذق ، فان الطفل سيتعلم حقا كيف يحتفظ بحواسه مختفية بطرق معينة ، الا أنه سيتعلم أيضا كيف يوجه خياله الخصب ، الذى يعطى كل ما يقع تحت حواسه قيمته المناسبة ، فى اتجاهات أخرى مخالفة تمام المخالفة . ان ضرورة مواجهة الوضع النفسانى الراهن لغالبية التلاميذ الذين يتركون مدارسنا أمر لن يكون مقبولا تماما . فربما وجدنا هذا التشتت للانتباه وعدم التكامل الناتج عنه من الضخامة لدرجة أننانتوقف

عن التدريس لمحض الاشمئزاز البحت . والا فمن الخير لنا أن نعترف بوجود هذه الحالة من الأشياء ، وأن الناتج الحتمى لتلك الظروف هو الذى يتطلب باعثا للانتباه دون الاحتياج الى جوهره .

ان مبدأ جعل الأشياء والأفكار مشوقة يتضمن نفس الانفصال بين الشيء وبين الذات كما تفعل نظرية « المجهود » . فعندما نرى أن الواجب يقضى بأن نجعل الأشياء شائقة ، فما ذلك الا لأن الاهتمام نفسه مطلوب . أضف الى ذلك ، أن العبارة نفسها خاطئة فى التسمية . فالشيء ، أعنى الموضوع ، لن يكون مثيرا للاهتمام أكثر مما كان عليه قبلا . ان الدعوى قائمة ببساطة على حب الطفل للمتعة . فهو يثار فى اتجاه معين ، أملا فى أنه ، بطريقة أو بأخرى أثناء هذه الاثارة ، سوف يهضم شيئا يكون بغير ذلك منفرا . ان هناك نوعين من اللذة : أحدهما هو المصاحب للنشاط ، ويوجد حيثما يوجد التعبير عن النفس . وهو ببساطة يعتبر التحقيق الداخلى للنشاط المتدفق . ويستهلك دائما هذا النوع من اللذة فى النشاط ذاته ، اذ ليس له وجود منفصل فى الشعور . وهذا هو أنموذج اللذة الذى نجده فى الاهتمام المشروع . ويوجد الدافع اليه فى احتياجات الكائن الحى . أما النوع الآخر من اللذة فينبع من الاختلاط ، وهو يدل على القدرة على القبول والاستجابة ، ومؤثراته خارجية . فبمجرد اثارة الاهتمام ، يحدث لنا اللذة . وذلك النوع من اللذة الذى يحدث من المؤثر الخارجى يعتبر لذة انعزالية . فهو يوجد بذاته فى الشعور على أنه مجرد لذة ، لا على أنه اللذة الناشئة عن النشاط .

ويظهر هذا النوع الأخير من اللذة فى الميدان عندما نجعل الأشياء شائقة . والفائدة هنا مأخوذة من الحقيقة القائلة بأن مقدارا معينا من اثارة أى عضو يعتبر أمرا لذيذا . أما اللذة الناتجة فتستخدم فى تغطية

ـوة الواقعة بين النفس وبين حقيقة أخرى ليست فى ذاتها مثيرة للاهتمام .

النتيجة هنا أيضا هى تقسيم الطاقات . وفى حالة المجهود غير الملائم يكون التقسيم آنيا . وفى هذه الحالة يكون متتابعا . فبدلا من أن يكون هناك نشـاط آلى خارجى وأن يوجد فى نفس الوقت نشـاط داخـلى عشوائى ، تكون هناك ذبذبة بين التهيج والنفور . وتنتاب الطفل فترات من الاثارة المفرطة والجمود المفرط . ويتحقق مثل هذا الشرط فى بعض ما يطلق عليه اسم رياض الأطفال . أضف الى ذلك أن هذه الاثارة لأى عضو خاص بذاته كالعين أو الأذن ، تخلق طلبا مستمرا لمثل هذه الاثارة . ففى الامكان خلق شهوة من جانب كل من العين والأذن للاثارة الممتعة كما هو الحال فيما يختص بحاسة الذوق . فبعض أطفال مدارس رياض الأطفال يعتمدون على تكرار وجود الألوان الزاهية أو الأصوات المشجية اعتماد السكير على كأس الخمر ، وهذا هو ما يفسر تشتت الطاقة وتبددها مما يتميز به مثل هؤلاء الأطفال ، كما أنه هو الذى يعلل أيضا اعتمادهم على الايحاء الخارجى .

ومن الممكن ، قبل أن نشرع فى القيام بتحليل نفسانى أقرب ما يكون الى التخصص ، أن نلخص البحث حتى هذه النقطة فى ما يلى : ان الاهتمام الحق هو — فى التربية — مصاحبة تطابق الذات بشىء أو بفكرة ما ؛ عن طريق العمل ؛ من أجل احتياج ذلك الشىء أو تلك الفكرة الى المحافظة على الافصاح عن النفس . فالمجهود ، بالمعنى الذى قد يتعـارض فيه معنى الاهتمام ، يتضمن انفصالا بين النفس وبين الحقيقة التى يجب السيطرة عليها أو الواجب الذى يلزم انجازه ؛ ويقيم تقسيما عاديا لأنواع النشاط . فظاهريا ، تكون لدينا عادات آلية عارية من كل هدف أو قيمة نفسية . وباطنيا ، لدينا طاقة عشوائية أو شرودا ذهنيا ، وتسلسلا من أفكار لا هدف

لها اطلاق ، لأنها لم تنزل الى بؤرة العمل . فالاهتمام ، بمعنى الذى نعارضه فيه بالمجهود ، معناه ببساطة اثارة عضو الحس ليمنح اللذة ، ينتج عنها اجهاد من جانب وفتور من جانب آخر .

بيد أنه عندما نقرر أن لدى الطفل قدرات معينة ضرورية لنمو ، وفى حاجة لأن يؤثر عليها ، ضمانا لكل من فاعليتها ونظامها المناسبين ، فانه يكون لدينا أساس وطيد للبناء . وينشأ المجهود نشأة طبيعية عند محاولة اعطاء اجراءات كاملة للعمل ، وهكذا يمنح النمو والكمال لهذه القدرات . ويتضمن التأثير على هذه الدوافع جدية ، وانهماك ، وتحديدا للغرض ، مفضيا بذلك الى تكوين عادة المثابرة والمواظبة فى خدمة أهداف جليلة الشأن . غير أن هذا المجهود لا ينحط ألبتة الى العبودية ، أو الى مجرد اجهاد لرفع شىء ميت ، ذلك لأنه طالما بقى الاهتمام — فان الذات تكون مشغولة من أولها الى آخرها .

٢

ها نحن الآن نصل الى ثانى مباحثنا الأساسية ، ألا وهو الجانب النفسى للاهتمام . وينبغى أن يكون واضحا ، من مناقشاتنا التربوية السابقة ، ان النقاط التى نحتاج فيها خصوصا الى تنوير — هى علاقته بالرغبة واللذة من جانب ، وعلاقته بالأفكار والمجهود من جانب آخر .

ولأبدأ بتقرير وصفى موجز عن الاهتمام . فالاهتمام أولا نشيط ، خلاق ، أو دفاع الى الأمام . اننا نقول : اننا نهتم بشىء ما . فالاهتمام بأى مادة معناه أننا ننشغل بهذه المادة بهمة ونشاط . ان مجرد الاحساس بموضوع ما قد يتسم بالسكون أو بالجمود ، بيد أن الاهتمام يمتاز بالدينامية . الأمر الثانى ، أن الاهتمام موضوعى . فنحن نقول ان انسانا ما لديه

اهتمامات كثيرة يرعاها ويحفل بها . كما نتحدث عن سلسلة اهتمامات انسان ما اهتماماته التجارية ، والمحلية ، الخ . ونحن فى ذلك ، نوحد بين الاهتمامات والشئون أو الأعمال . فالاهتمام لا ينتهى ببساطة فى ذاته ، كما يمكن أن يحدث مع الأحاسيس البسيطة . اذ أن له دائما موضوعا ، أو غاية ، أو هدفا يرتبط به . الأمر الثالث ، هو أن الاهتمام شخصى ؛ فهو يعنى تحقيقا أو احساسا ذا قيمة ينبع من الباطن . فله ناحيته العاطفية كما أن له ناحيتيه الايجابية والموضوعية . وحيثما يوجد الاهتمام توجد الاستجابة فى مجرى الشعور .

هذه هى المعانى المتعددة التى يستعمل فيها العقل السليم لفظ الاهتمام . ويبدو أن الفكرة الأصلية للفظة هى فكرة الاشتباك ، أو الانشغال ، أو الاستغراق كلية فى نشاط ما لما له من قيمة ممتازة . واللفظة فى اشتقاقها اللاتينى هى inter - esse ، أى « الوجود بين » ؛ تدل على نفس الاتجاه . فالاهتمام يدل على الغاء المسافة بين الشخص وبين المواد ونتائج فعله ، انه الآلة التى تؤثر فى اتحادها العضوى [1] .

والآن ، علينا أن نعالج بتفصيل أكثر كلا من الوجوه الثلاثة المذكورة :

---

(١) صحيح أن لفظة inteiest (الاهتمام) يستعمل أيضا فى معنى آخر مهين محدد فنحن نتكلم عن المصلحة كنقيض للمبدأ ؛ وعن المنفعة الشخصية self-interest كباعث على العمل لاتراعى فيه سوى الفائدة الشخصية ، بيد أن هذه المعانى ليست الوحيدة ولا الضابطة لاستعمال اللفظ . وقد يكون من الانصاف أن نتساءل عما اذا كان هذا ليس شيئا آخر غير التضييق أو التحقير من المعنى الشرعى للفظ . ومها يكن ، فانه يلوح لى أنه من المؤكد أن معظم هذا الجدل الخاص بالاستعمال الأدبى لكلمة interest (المصلحة ــ الاهتمام) شيء من أن فريقا من الناس يستعمل اللفظ فى مدلوله الواسع الموضوعى للقيمة المقررة أو للنشاط المستغرق ، بينما يستعمله فريق آخر مكافئا للبواعث الأنانية المستأثرة .

١ — ان الجانب النشيط أو المحرك للاهتمام يعود بنا الى الوراء للنظر فى مسألة الدافع وفى حوافز أو ميول النشاط التلقائية . انه لا يوجد شيء كذلك الذى ندعوه بالدافع الشائع غير المتحيز باطلاق . فالدافع يسير دائما بجريانه فى مجرى متخصص كثيرا أو قليلا . وللدافع طرقه الخاصة فى التفريغ . ولعل حيرة الحمار القديمة بين حزمتين من القش أشهر من أن تذكر ، ولكن التعرف على ما فيها من مغالطة أساسية ليس بالأمر الشائع . فلو كانت النفس سلبية محضة أو لا مبالية البتة معتمدة فى ذلك على الاثارة من الخارج ، فقد تظل النفس التى يوضحها هذا المثال الى الأبد عديمة الحيلة ، صائمة حتى تبلغ الموت ، لوجودها فى حالة تعادل بين مصدرين من مصادر الطعام . فالمغالطة ناشئة عن افتراض هذه الحالة الداخلية المتعادلة . ولكن النفس دائما فى حالة قيام بأداء شيء ما ، ميالة لعمل شيء فى غاية الأهمية . وهذا النشاط المستمر يمنحها دائما انعطافا نحو جهة معينة أكثر من الأخرى . فالحمار ، بعبارة أخرى ، يتحرك دائما وفى نفس الوقت نحو حزمة معينة أكثر من الأخرى . ولن يستطيع أى قدر من الحول الطبيعى أن ينتج مثل هذا الحول النفسانى الذى به يمكن أن يصبح الحيوان فى حالة من تعادل الاثارة من كلا الجانبين .

فى مثل هذه الحالة البدائية من النشاط التلقائى المحرك نظفر بأساس الاهتمام الطبيعى . وليس الاهتمام من السلبية بحيث يقف منتظرا للاثارة من الخارج أكثر من الدافع . وفى تميز الدافع بصفة الاختيار أو المفاضلة نجد أساس الحقيقة القائلة بأنه فى أى وقت معين ، اذا كنا فى يقظة نفسية اطلاقا ، فاننا نهتم دائما بناحية أكثر من الأخرى . ان شرط انعدام الاهتمام كلية ، أو توزيعه توزيعا غير عادل ، ليس أكثر خرافة من قصة الحمار فى الأخلاق الاسكولائية .

ومغالطة كبرى لا تقل عن السابقة هى الادعاء المتواتر القائل بوجود هوة بين الدافع وبين الذات . انهم يتحدثون عن الدافع كما لو كان قوة تتأرجح بالنفس بين هذا الاتجاه أو ذاك ، كما لو كانت الذات لا مبالية ، سالبة كشيء ينتظر أن يحركه ضغط من الدافع . والدافع فى الحقيقة هو ببساطة القوة المحركة للذات أو دفعها فى اتجاه أو آخر . اننا نذكر الآن هذه النقطة لأن ارتباط الدافع بالاهتمام ارتباط يبلغ من الوثاقة حدا يجعل أى افتراض بأن الدافع شيء خارجى عن الذات سيتكشف بكل تأكيد فيما بعد فى الافتراض بأن الاهتمام من طبيعة المرغب الخارجى أو من طبيعة الجاذبية الخارجية للذات ، بدلا من أن يكون متصلا بأنشطة الذات بغية السماح لهذه الأنشطة بأن تمارس وظيفتها .

٣ — الجانب الموضوعى للاهتمام : ان كل اهتمام ، كما ذكرنا آنفا ، يرتبط بموضوع ما . فالفنان يهتم بما لديه من فرش ، وألوان ، وتكنيك . ورجـــل الأعمـــال يصب اهتمامه فى لعبة العرض والطلب ، وفى حركة الأسواق ، وهكذا . واذا أخذنا الانتباه فى أى لحظة نختارها ، فسنجد أنها ، اذا قطعنا الصلة بعامل الموضوع الذى يتركز حوله الاهتمام ، فان الاهتمام نفسه يختفى ، منتكســا الى مجرد احســاس ذاتى .

ان الخطأ يبدأ بافتراضنا أن الشيء موجود هناك من قبل ، وما علينا الا استدعاء النشاط لأن يتواجد . فقطع النسيج ، والفرش ، والبويات تثير اهتمام الفنان مثلا ، لأنها انما تساعده على أن يكشف عن طاقته الفنية الموجودة . فليس ثمة ما يثير نشاط الطفل فى عجلة وقطعة من خيط سوى أنهما يحركان غريزة أو دافعا له نشاط فعال فى نفس اللحظة ، ويمدانه بوسائل التنفيذ . ان العدد اثنا عشر يخلو مما يثير أى اهتمام عندما يصبح مجرد حقيقة خارجية ، ويصبح مثيرا للاهتمام (مثله بالضبط مثل النحلة

أو العربة ذات العجلة الواحدة أو عجلة القاطرة) عندما يعرض نفسه كأداة تحمل الى حيز التأثير نشاطا بازغا أو رغبة نابتة — كالقيام بعمل صندوق ، أو قياس طول شخص ما ، وهكذا . ويتمسك نفس مبدأ على اختلاف درجاته بمعظم التعابير الفنية للمعرفة العلمية أو التاريخية — فان كل ما يدفع الى الأمام ، ويساند الحركة الفكرية ، يصبح نفعه ضروريا وأوليـــا .

٣ — والآن يأتى الطور العاطفى . فالقيمة ليست موضوعية فقط ، بل ذاتية أيضا . أعنى ، أنه لا يوجد فقط الشيء الذى يعرض على أنه ذو قيمة أو استحقاق ، بل يوجد هناك الشعور بقيمته واستحقاقه . ومن المستحيل ، طبعا تعريف الوجـــدان ، وكل ما نستطيع قوله أنه الشـــعور بالاستحقاق شعورا هاما وفرديا بحتا . مع التسليم بأنه حيث يكون لدينا اهتمام ما فانه يكون لدينا تحقق باطنى للقيمة .

ومن الممكن تقرير مضمون الدراسة النفسية للاهتمام ، تبعا لذلك ، كما يلى : ان الاهتمام هو فى الأصل صـــورة للنشاط المعبر عن النفس — أى ، عن النمو خلال التأثير على الميول البازغة . ولو وضعنا هـــذا النشاط موضع الاختبار من جانب ناحية مضمون التعبير ، أى من ناحية ما قد أنجز من عمل ، فاننا نحصل على ملامحه الموضوعية . وعلى الأفكار ، والأشياء ، الى غير ذلك ، من الأمور التى يتعلق الاهتمام بها ، والتى يتركز حولها . ولو وضعنا فى اعتبارنا أنه تعبير عن الذات ، حيث تجد الذات تجد نفسها ، وقد انعكست على نفسها فى هذا المضمون ، فاننا نحصل على جانبه الانفعالى أو الوجـــدانى . وأى وصف للاهتمام الأصيل يجب ، عندئذ ، أن يستحوذ عليه كنشاط منطلق قابض فى حوزته عـــلى مضمون فكرى ، وعاكس ذاته فى قيمة وجدانية .

وهناك حالات يكون فيها التعبير عن الذات مباشرا وعلى الفور . انه ينطلق بغير فكر فى أى شيء وراءه . ويكون النشاط الحالى هو النشاط النهائى والوحيد فى الشعور . فهو كاف فى نفسه وبنفسه . أما غايته فهى النشاط الحالى ، ولذلك فليس ثمة هوة فى المكان أو الزمن بين الغاية والوسيلة . ومن ثم تصبح كل أنواع اللعب لها هذه الصفة المباشرة . وكل تقدير جمالى خالص يقرب الينا هذا النموذج . أما التجربة الموجودة حاليا فتتمسك بنا لصالحها الخاص ، كما وأننا لا نتطلب منها أن تأخذنا الى شيء عبر حدودها . فمع الطفل وكرته ، ومع هاوى الموسيقى وسمعه لسيمفونية ما ، يستغرق الحاضر المباشر كل شيء . فقيمته موجودة فى هذه الآونة هناك ، وموجودة هناك فى كل ما هو حاضر مباشرة .

ونستطيع ، اذا شئت ، أن نقول ان الاهتمام هو فى الشيء المعروض على الحواس . غير أنه يجب علينا أن نكون على حذر فى كيفية تأويل هذا الكلام . فالموضوع ليس له وجود شعورى فى هذا الوقت اللهم الا فى مزاولة النشاط . فالكرة بالنسبة للطفل هى ميدان لعبه ، ولعبه هو كرته . والموسيقى لا وجود لها الا لمن يغرق فى سماع الموسيقى — طالما كان الاهتمام مباشرا أو جماليا . لقد قيل كثيرا ان الموضوع هو الذى يجذب الانتباه ، وأنه هو الذى يستدعى الاهتمام لذاته عن طريق ما يتصف به من صفات ذاتية خاصة . غير أن هذه تعتبر استحالة نفسانية . فاللون البراق ، والصوت العذب ، مما يهتم بهما الطفل هى ذاتها وجوه لنشاطه العضوى . ان قولنا بأن الطفل يعتنى باللون ليس معناه أنه يسلم نفسه لشيء خارجى ، بل الأولى أنه يواصل ممارسة النشاط الذى ينشأ عند حضور اللون . وبهذا يستغرقه نشاطه الخاص حتى انه ليحاول الاستمساك به .

ومن ناحية أخرى ، لدينا حالات من الاهتمام الغير مباشر . محوّل ، أو الذى يطلق عليه بالمعنى الفنى الاهتمام غير المباشر . أعنى أن أشياء لا تثير الاهتمام — أو حتى منفرة فى ذاتها — كثيرا ما تصبح مثيرة للاهتمام لعلاقاتها وارتباطاتها المزعومة والتى لم نكن ندرى من قبل من أمرها شيئا . وأكثر من طالب ، من الذين يطلق عليهم بأن تكوينهم تكوين عملى ، قد وجدوا يوما فى الرياضيات النظرية ما يصدهم عنها ؛ وسرعان ما أشعلته جاذبية كبرى عندما بدأ يدرس صورة من صور الهندسة العملية التى كانت تعتبر فيها هذه النظرية آلة ضرورية . ان النوتة الموسيقية وما يتبعها من فن العزف ، والتى قد لا يجد فيها الطفل ما يثير اهتمامه عندما تعرض عليه كفاية فى نفسها ، أى عندما نقوم بعزلها عن غيرها ، تصبح خلابة ساحرة عند تحقيق الطفل من مكانها ومحتملاتها فى مساعدته على أن يعطى نطقا أفضل وأكمل لحبه للأغانى . ان المسألة فى مجموعها مسألة علاقة ، سواء نجحت فى اثارة الاهتمام أو فشلت ، والطفل الذى ينظر للأشياء نظرة قريبة منها ، يصبح كلما تقدمت به السن قادرا على توسيع مجال نظره ، وعلى النظر الى أى فعل ، أو أى شىء ، أو أى حقيقة ، نظرة غير قاصرة عليها بالذات ، بل نظرة تحيط بما لها من قيمة باعتبارها جزءا من كل أكبر . فاذا كان هذا الكل يخصه هو ، واذ اعتبره أسلوبا من أساليب حركته الخاصة به ، فان الجزء يظفر بالاهتمام أيضا .

وهنا ، وهنا فقط نصل الى حقيقة الرأى القائل بأن « نجعل الأشياء موضع الاهتمام » . ولست أعرف مذهبا موغلا فى الفساد — اذا أخذناه بحرفيته — أكثر من تأكيد بعض المعارضين للاهتمام بقولهم بأنه ينبغى على المدرس ، بعد اختيار مادة موضوع الدرس ، أن يجعلها عندئذ موضع اهتمام وتشويق . وهذا يتضمن فى نفسه خطأين جسيمين . فمن

ناحية ، تراه يجعل اختيار مادة موضوع الدرس مادة مستقلة تمام الاستقلال عن مسألة الاهتمام — ومن ثم مستقلة عن حوافز وحاجات الطفل الأصلية ، وأكثر من هذا ، تراه ينكمش بطريقة التدريس الى مجرد حيل خارجية مصطنعة لا أكثر ولا أقل ليلبسها للمواد التى لا علاقة بين بعضها البعض ، بغية بعض الاستيلاء على الانتباه . ان مبدأ « جعل الأشياء موضع اهتمام » معناه ، فى الحقيقة : أن المواضيع سوف تختار على أساس علاقتها بتجربة الطفل ، وقدراته ، وحاجاته الراهنة . وأن المدرس (فى حالة عدم ادراكه أو تقديره لهذه المطابقة) سوف يقدم للطفل المادة الجديدة بطريقة تساعده على تقدير حالاتها ، وعلاقاتها ، وضرورتها بالنسبة له . ان هذه العملية أى عملية تفويق شعور الطفل بالمادة الجديدة هى التى تكوّن الحقيقة التى غالبا ما ينالها كل من الصديق والعدو بالافساد تحت سيطرة فكرة « جعل الأشياء مشوقة » .

ان المشكلة ، بعبارة أخرى ، هى احدى درجات الارتباط الأولى المجهزة كدافع من دوافع الانتباه . فالمدرس الذى يقول للطفل بأنه سيحجز بعد انتهاء اليوم المدرسى اذا فشل فى تسميع أفضل [1] لدرس الجغرافيا فانه بذلك يلجأ الى علم النفس الخاص بالاهتمام الوسيط . والطريقة القديمة القائمة على ضرب عقل الأصابع بسبب مقادير الخطأ فى

(1) أسمع حججا فى غاية الجدية تقول بأن التلميذ الذى يحتجز بعد انتهاء اليوم المدرسى ليستذكر دروسه غالبا ما يصبح عنده الاهتمام بالحساب او القواعد ، الأمر الذى لم يكن عنده من قبل ، كما لو كان هذا برهانا على فاعلية « النظام » نقيض الاهتمام. والحقيقة طبعا هى أن مايسنح له من وقت فراغ أكبر ، وما يعرض له من فرصة يقدم له فيها شرح انفرادى ، كل هذا يكون قد خدمه فى تقديم المادة اليه فى علاقاتها المناسبة لعقل الطفل ـ ومن هنا تراه « يستحوذ » بها .

اللغة اللاتينية ليس الا أحد وجوه اثارة الاهتمام بتعقيدات اللغة اللاتينية . أما أن تقدم للطفل رشوة ، أو وعدا بأن ينال شيئا من عطف مدرس ، أو أن يرقى الى مرتبة تالية ، أو أن يوعد بالقدرة على كسب المال ، أو الوصول الى مركز ممتاز فى الهيئة الاجتماعية ، فان ذلك يعتبر طرقا أخرى ، انها حالات من الاهتمام المحول. غير أن معيار الحكم عليها يكمن هنا فى هذا السؤال : الى أى مدى يرتبط اهتمام بآخر ارتباطا خارجيا ، أو الى أى مدى يمكن أن يستعاض بآخر بدلا منه ؟ الى أى مدى يستخدم الداعى الجديد ، والباعث الجديد ، فى تفسير وايضاح وربط المادة التى تخلو بغير ذلك من الاهتمام ؟ وهكذا نرى أن المشكلة ما زالت أيضا مشكلة الوجود — بين inter-esse ، أى مشكلة التفاعل . ومن الممكن تقرير المسألة على أنها احدى العلاقات بين الوسيلة والغاية . وأى شيء يكون موضع اللامبالاة أو النفور يصبح موضعا للاهتمام عندما ينظر اليه على أنه وسيلة لغاية متصلة الآن بنفسها ، أو على أنه غاية سوف تسمح للوسيلة المهيأة للقيادة الآن أن تضمن حركة أكثر ومخرجا أبعد . غير أن الاهتمام ، فى حالة النمو الطبيعى ، لا يرتبط بشيء ما ببساطة ارتباطا خارجيا بشيء آخر ، انه ينتشر ، ويذوب ، وهكذا يقوم بتحويله . فهو يفسره أو يعيد النظر فى قيمته — بمعنى أنه يعطيه فى الشعور معنى جديدا . ان الرجل الذى عنده زوجة وأولاد لديه حينئذ دافع جديد لعمله اليومى — فهو يرى فيه معنى جديدا ، كما وأنه يأخذ نفسه بنوع من المثابرة والحماس اللذين كانا ينقصان عمله السابق . بيد أنه لو أدى عمله اليومى على أنه شيء غير مرغوب فيه أصلا ، أى على أنه استرقاق ، بغية الحصول ببساطة على مكافأة الأجر النهائى ، فان الحالة تكون شيئا آخر على الاطلاق . فالوسيلة والغاية تظلان بعيدتين الواحدة عن الأخرى بعدا

ساحقا ، فلا تنفذ الواحدة منهما الى الأخرى . ولا يصبح لدى الشخص فعلا أى اهتمام بعمله أكثر من ذى قبل ، اذ يعتبر العمل ، فى ذاته ، مشقة يجب الفرار منها . ومن ثم فلا يمكنه أن يعيره انتباها كاملا ، كما وأنه لا يستطيع أن يضع نفسه فى خدمته دون تحفظ . أما بالنسبة لرجل آخر فان الفشل فى العمل قد يعنى حرفيا الجناية على زوجته وأولاده . انهم من الناحية الخارجية ، أى من الناحية المادية ، بعيدون عنه كل البعد . أما من الناحية الذهنية ، أى من الناحية الشعورية فانهم شيء واحد ، ولهم نفس القيمة . أما فى حالة الشعور بالاسترقاق فان الوسيلة والغاية تظلان منفصلتين فى الشعور كما هو الحال بالنسبة لانفصالهما فى المكان والزمن . وما يعتبر صحيحا بخصوص هذا الشأن يعتبر أيضا صحيحا بالنسبة لكل محاولة فى التدريس تقوم على « خلق الاهتمام » باستدعاء الدوافع الخارجية .

ونأخذ ، فى الكفة الأخرى ، حالة مثل حالة الخلق الفنى . فالمثال يضع غايته ، أى مثله الأعلى ، نصب عينيه . ولتحقيق تلك الغاية يجب عليه أن يسلك سلسلة من الدرجات المتداخلة التى لا تتكافأ ، فى ظاهرها ، مع غايته . اذ يجب عليه أن يقوم بعملية صب القالب ، وعمليات السبك ، والنحت ، كل ذلك فى سلسلة من الأفعال الخاصة ، ومع ذلك فليس واحد منها هو تلك الصورة الجميلة التى يتصورها فى ذهنه ، بل يمثل كل واحد منها ابراز الطاقة الشخصية لحسابه الخاص . ولكن بما أن هذه العمليات بالنسبة له وسائل ضرورية للوصول الى الغاية ، أى للوصول الى المثل الأعلى ، فانا نرى أن الصورة النهائية قد تحولت كلية الى هذه الأفعال الخاصة . فكل حركة يؤديها فى سباكة الطين ، وكل ضربة تصدر من ازميله ، هى بالنسبة له وفى نفس الوقت عبارة عن الغاية الكلية فى

عملية تحقيق الهدف . وأى اهتمام أو أية قيمة يرتبط بالغية انما يرتبط بدوره بكل واحدة من هذه الخطوات . على أنه فى هذه الخطوة منهمك انهماكه فى الخطوة الأخرى . وأى فشل يصيب عملية التطابق تكامل هذا انما معناه الحصول على انتاج غير فنى ؛ كما أن معناه أنه هو غير مهتم فعلا بمثله الأعلى . ان اهتماما حقيقيا بالمثل الأعلى يدل بالضرورة على اهتمام متكافىء بجميع الظروف الخاصة بالتعبير عنه .

والآن نحن فى وضع يسمح لنا بمعالجة مشكلة العلاقة بين الاهتمام وبين كل من الرغبة والمجهود . ان الرغبة والمجهود . كلاهما ؛ وفى معناهما الصحيح مظهران من مظاهر الاهتمام الوسيط . ان العلاقة بينهما متلازمة لا متضادة . فكل من الرغبة والمجهود يوجد فقط عندما تكون الغاية بعيدة الى حد ما . وعندما تبرز الرغبة خالصة بقصدها الصحيح ، فلن يكون ثمة وجود لمسألة المجهود كما أنه لن يكون ثمة وجود أيضا لمسألة الرغبة . فالمجهود والرغبة كلاهما يتضمنان حالة توتر . اذ أن ثمة مقدارا من التعارض موجود بين المثل الأعلى المذكور وبين الحالة الواقعية الراهنة للأشياء . ونحن نطلق عليها اسم المجهود عندما يتجه تفكيرنا الى ضرورة الحصول على تحويل مقرر للحالة الراهنة للأشياء بغية جعلها مطابقة للمثل الأعلى — أعنى عندما يتجه تفكيرنا فى العملية من جانب الفكرة يحدونا الاهتمام بمسألة كيفية تحقيقها . كذلك نطلق اسم الرغبة عندما يتجه تفكيرنا الى ميل الطاقات الموجودة تدفع نفسها الى الأمام كى تحتفظ بهذا التحويل ، أو تغير الفكرة الى حقيقة — أعنى عندما تفكر فى العملية من جانب الوسيلة التى فى أيدينا . الا أنه فى كلتا الحالتين ، تكمن العقبات المعطلة لنا مثلما تكمن المثابرة المستمرة للنشاط ضدها . ان الدليل الوحيد

الأكيد على الرغبة ، على أنها نقيض مجرد الارادة الغامضة ، انما هــو المجهود ، وان الرغبة لتثار فقط حين الحاجة الى ممارسة المجهود .

قد تؤكد عند بحثنا لشرط الاهتمام الوسيط اما الغاية موضــوع البحث ، واما الفكرة ، وقد نبدأ بالاعتبار الخاص بالوسيلة الحالية ، أى بالجانب النشيط الضرورى للتعبير . أما الجانب الأول فهو الجــانب الفكرى ، وأما الجانب الآخر فهو الجانب العاطفى . ان ميل الغاية لأن تحقق نفسها خلال عملية الوساطة ، متغلبة فى ذلك على كل مقاومة ، يعتبر هو المجهود . وان ميل القوى الحالية الى استمرار الصراع بغية التعبير الكامل عن غاية بعيدة فى الزمان هو الرغبة .

اننا غالبا ما نتحدث عن الشهوة على أنها شىء أعمى وغير شرعى . فنحن نتصورها على أنها اصرار على اشباع ذاتها بغض النظر عن الظروف أو عن الخير بالنسبة للذات . وهذا معناه أن الشهوة شىء يحس فقط ، وأنه أمــر غير معروف . ولا ينظر اليها من ناحية آثارها أو علاقاتها ، ولا يترجم الى تعبيرات تتعلق بنتائجها ، مما يترتب عليه أنها لا تجعل شهوة ذكية . ولا معقولة . ومن ثم كانت النتيجة أن الطاقة تذهب هباء . ان فى أى اشتهاء قوى توجد كمية ضخمة من الطاقة ، جسمانية ونفسانية ، فى حالة هياج ، الا أنه عندما ينعدم الشعور سلفا بالغايات المطابقة لهــذه القوى ، فانها تصبح وقد فقدت كل توجيه . ان الطاقة تبذل نفسها فى مسارب اتفاقية أو وفقا لبعض المثيرات العرضية . وهكذا يستهلك العضو دون تحقيق أى شىء ايجابى أو موضوعى . ويكون الاضطراب أو التهيج بعيدا عن التناسب مع أى هدف أمكن الوصول اليه . ان كل ما يدلنا على مثل هذا الهياج الواسع المدى للطاقة هو الاشباع المؤقت الذى يشعر به فى حالة اثارته وصرفه .

وحتى فيما يختص بهذا الاشتهاء الأعمى ، فانه يوجد . على أى حال ، خلاف مؤكد من حيث النوع بين الحيوانات الدنيا وبين الانسان . ففى الحيوانات ، بينما يفقد الاشتهاء الشعور بغايته ذاتها ، فانه على الأقل يسعى الى تلك الغاية بضرب من الانسجام سبق توطيد أركانه فى كيان الحيوان . فالخوف يخدم الحيوان كمنبه للهرب أو للبحث عن غطاء . أما الغضب فيخدمه فى تحقيق غرض الهجوم والدفاع . ومن الصدف غير العادية حقا عندما يصل الاحساس الى الجانب الطيب من الحيـــوان ويدفعه الى تضييع قواه سدى . غير أنه بالنسبة الى الاحساسات العمياء فى الكائن البشرى فانه يجب علينا أن نقول : ان الغضب يحتاج الى نوع من التوافق قبل الشروع فى أية خدمة منتظمة دائمة . وليس هناك أدنى شك فى أن الخوف والغضب قد يصيران مفيدين للانسان فائدتهما للحيوان . الا أنه يجب ، فى الانسان ، أن يدرب على استخدامهما لفائدته ، وفى الحيــوان يمتلك القدرة على هذا التدريب بالطبع . ان الوظيفة النهائية للغضب هى بلا شك استبعاد العقبات التى تعوق عملية التحقيق ، غير أن ظهور الغضب فى الطفل يكاد يترك الموضوع بكل تأكيد ، كما يترك العقبة دون مساس ، لينهك الطفل ذاته . ان الاحساس الأعمى يحتاج الى الارتفاع الى مستوى التعقل . اذ يجب على الفاعل أن يكون واعيا بالهدف أو بالموضوع وأن يضبط قواه البازغة بالاستناد الوعى اليه .

أما فيما يختص بعملية الافصاح عن الذات كى تكون ذات فاعليــة وآنية . فانه يجب أن يكون هناك ، بتعبير آخر ، شعور بكل من الغاية والوسيلة . وكلما وجدت صعوبة فى التأثير على ضبط الوسيلة والغاية ؛ فان الدافع يقذف به الى حالة عاطفية . وكلما وجدت ، من ناحية ، الفكرة والمنظرة لغاية أو لموضوع ما ، ووجد ، من ناحية أخرى ، باعث للدوافع

والعادات النشيطة ، مع ميل من العادات الى التركيز حول الدوافع ، عندئذ يحدث اضطراب أو هياج ، يعرف من ناحيته السيكولوجية بالانفعال . ومن الشائع المعروف أنه : بقدر ما تسرع العادة فى تكوينها تكوينا نهائيا من حيث علاقتها بهدفها الخاص الذاتى ، بقدر ما يسقط عامل الوجدان من الحسب . لكن ما يلبث الهدف العادى الذى تلاءمت معه العادة أن يستبعد . وتستدعى فجأة العادة القديمة لتصبح وسيلة لهدف جديد ، حتى يصبح الضغط الانفعالى على الفور ملحا . فيصاب الجانب الفعال جميعه بالهياج ، ولكنه دون أن يفرغ الطاقة نفسه فورا ، بغير أى هدف . ولا أى توجه نحو هدف مألوف . وتكون النتيجة توترا بين العادة والهدف . بين الدافع والفكرة ، بين الوسيلة والغاية . هذا التوتر هو السمة الجوهرية للانفعال .

يتضح لنا من هذا البيان أن وظيفة الانفعال هى ضمان استثارة كافية للطاقة فى الفترات الحرجة من حياة الفاعل . وعندما تكون الغاية جديدة أو غير متعود عليها وعندما تكون هناك صعوبة أخرى فى بلوغها فان الميل الطبيعى قد يكون فى السماح لها بالانطلاق أو الانصراف عنها . ان الجدة ذاتها الخاصة بالهدف تمثل غالبا أهمية الطلب المقصود . وان اهمال الغاية قد يكون بالنسبة للفاعل مسألة خطيرة ، ان لم تكن قاضية . وتنشر نفس الصعوبة فى التأثير على عملية الضبط موجات متتابعة من الحوافز ، التى تستدعى مزيدا من الدوافع والعادات ، وهكذا تراها تشد من أزر القوى ، والمصادر ، التى تكون تحت طلب الفاعل . وهكذا تكون وظيفة الانفعال أن تقوى أو أن تعزز الفاعل فى نضاله مع العنصر الجديد فى المواقف المفاجئة المباشرة .

وتوجد النتيجة الأخلاقية الطبيعية فى التوازن بين الاثارة وبين المثل

الأعلى . فلو كانت الناحية الأولى جد ضعيفة أو شائعة ، فن الفاعل تعوزه القوة المحركة . ولو كانت نسبيا فى غاية القوة ، فان الفعل يعجز عن سياسة القوى التى استثيرت منذ قليل . اذ فى هذه الحالة يكون الى حد ما بعيدا عن نفسه . ان مدى ما به من هياج هو الذى ينقله بعيدا . فتراه ، بمعنى آخر ، ينتكس الى حالة من الوجدان الأعمى .

والرغبة لا يمكن أن تتطابق مع الدافع المجرد أو الوجدان الأعمى . فالرغبـة تختلف عن الاشتهاء الموجود فى الحيوان اذ أنها دائما واعية ، ولو على الأقل وعيا مبهما ، بغايتها الخاصة . وعندما يكون الفاعل داخلا فى الشرط الذى يُعرف بالرغبة ، فانه يكون على وعى بالموضوع الذى يتطلع اليه ، كما أن الشعور بهذا الموضوع يعين على تعزيز ميوله الايجابية . الخلاصة أن الفكرة عن الشىء المرغوب فيه تعين عـلى اثارة الوسـيلة الضرورية للحصول عليه . واذا لم تكن الرغبة حالة اندفاعية محضة فليست بالطبع حالة فكرية صرفة ، فقد يكون الموضوع حاضرا فى الشعور ، ولكنه يكون مجرد موضوع للتأمل ؛ فاذا لم يخدم النشاط على أنه مؤثر فيه ، فانه والحالة هذه انما يقوم باحتلال مكان جمالى أو نظرى بحت ، أو على الأكثر لن يثير سوى رغبة ورعة أو اشتياقا عاطفيا غامضا لا رغبة ايجابية فعّـالة .

ان الوظيفة الأخلاقية الحقيقية للرغبة هى على هذا متطابقة تماما مع الوظيفة العاطفية التى انما تعتبر وجهه وحد خاصا منها . أما مكانها فى الحياة الأخلاقية فهو اثارة الطاقة . وحفز الوسائل الضرورية لانجاز تحقيق غايات تعتبر على العكس من ذلك نظرية محضة أو جمالية بحتة . ان رغباتنا فى اتجاه معين تقيس لنا ببساطة النفوذ الذى تفرضـــه علينا بعض الأهداف أو بعض الأفكار . انها تعرض علينا قوة الخلق ، والطريق

فى هذا الاتجاه . انها تختبر صدق الخلق . ان الغاية المخلوقة التى لاتستطيع ايقاظ الرغبة ليست الا مجرد دعوى . بل انها تدل على انقسام متزايد فى الخلق ، وعلى رياء تهديدى .

ان معالجة الرغبة من الناحية الأخلاقية تتضمن ، كما تتضمن معالجتنا للانفعال ، ميزانا أمينا . فالرغبة تميل دائما الى الافراط . انها تدل على طاقة هيجت لتخدم كوسيلة ، الا أن الطاقة اذا ما هيجت مرة فانها تميل الى الافصاح عن نفسها وعلى حسابها الخاص مستقلة فى ذلك عن الغاية نفسها . فالرغبة تتميز بالطمع ، كما أنها تترك نفسها للاندفاع بشدة ، وان لم تخضع للرقابة دفعت العامل الى العجلة . هذا بالاضافة الى أنها تهرب هى الأخرى معه . ان تأمل الغاية لا يكفى لحفز الدوافع والعادات ، وعلى الشعور بالغاية أن ينتظر أيضا بعد اثارتها ليقود تلك الطاقة التى استدعيت للوجود .

وهكذا نحصل على معيـار للوضع السوى للذة فى علاقتها بالرغبة . وليس ثمة شك فى أن الرغبة دائمة مبهجة الى حد ما . وهى مبهجة بقدر ما يكون الافصاح عن الذات حاضرا فى الشعور . لأن الغاية تحدد الاشباع ، وأى تصور لها يوقظ ، عندئذ ، صـورة للاشباع الذى مهما ينطلق ، فانه فى حد ذاته يكون مبهجا . وفائدة هذه اللذة هى أنها تمنح الهدف نوعا من السلطان على الفاعل كى يمكنه من اجتياز حالته المثالية الى حالة أخرى من التطابق مع الواقع ان اللذة السوية لها بالضبط مكان أداتى ينجم عن فكرة الغاية من ناحية ، ويعاون على الكفاية العملية للغاية من ناحية أخرى . وفى حالة انغماس النفس فى اللذات يستعمل الهدف فى بساطة لاثارة الحالة المبهجة للشعور . حتى اذا تمت هذه الاثارة أنكر .

وهكذا ، بدلا من اعانة اللذة فى تواصل الذهن بالغاية . تصبح الآن الغاية ذاتها .

ان السؤال الذى يمكن أن نطرحه فى هذا المجال هو : ما علاقة كل هذا بمسألة الاهتمام ؟ والاجابة الدقيقة هى : أننا فى تحليلنا للرغبة نعود بالضبط الى مسألة الاهتمام الوسيط . والرغبة السوية هى بكل بساطة حالة من حالات الاهتمام الوسيط فعلا . أما مشكلة الحصول على التوازن الصحيح بين الدوافع من جهة وبين مثل أعلى أو غاية من جهة أخرى فهى بالضبط مسألة الحصول على اهتمام كاف بالهدف منعا من حدوث صرف مفاجىء جدا للطاقة المفقودة — أى كى تتحول هذه الطاقة المثارة كى تصبح لنا عونا على تحقيق الهدف . وهنا ينقلب الاهتمام بالغاية الى وسيلة . ان الاهتمام ، بعبارة أخرى . يبين لنا أن القوة الطاقية المثارة قائمة فعلا بوظيفتها . أما تعريفنا للاهتمام فاليك بيانه : انه الدافع الذى يؤدى وظيفته فى سبيل فكرة من أفكار التعبير عن الذات .

ان الاهتمام بالغاية يشير الى أن الرغبة قد هدأت ورسخت معا . أما الرغبة المفرطة فى الطمع فانها تهزم نفسها مثلها فى ذلك مثل النفور المفرط فى القلق . ان الصياد الشاب فى شغفه بقتل فريسته وفى اندفاعه مع فكرة بلوغ هذا الهدف لا يقدر أن يضبط نفسه ضبطا كافيا لاصابة الهدف . ها هو ذا تراه يطلق ذخيرته النارية فى رعونة . أما الصياد الناجح فهو ليس ذلك الذى فقد الاهتمام بهدفه فى أثناء قيامه بقتل صيده ، بل ذلك الذى يستطيع أن يترجم هذا الاهتمام ترجمة كاملة الى الوسيلة الضرورية لانجاز غرضه . فقتل الفريسة لم يعد الأمر الذى يحتل شعوره بذاته ، بل ما يشغل باله انما هو الخطوات التى يجب عليه أن يقوم بها . فالوسيلة ، مرة أخرى ، اذا ما أخذت بالغاية فان الرغبة تصبح اهتماما وسيطا . أما المثل الأعلى

كمثل أعلى مجرد ، فانه يموت ليحيا مرة أخرى فى صورة القوى الأداتية المعينـــة .

لقد ناقشنا طويلا عملية التعبير عن النفس كوسيط من وجهة نظر الوسيلة . وعلينا الآن أن ننظر الى نفس العملية متجهين بكل ما لدينا من قوة التحليل الى جانب الغاية . ونظرا للاطالة فى البحث السابق فاننا سننظر هنا باختصار الى الغاية أو الى المثل الأعلى من ناحيتى النشأة والوظيفة على التوالى .

ولننظر أولا فى مسألة : النشأة . فالمثل الأعلى هو فى العادة من خلق القوى الايجابية ، وهو لا يتكون فى فراغ كما أنه لا يدخل الى الذهن عن طريق الدوافع والعادات الخارجية التى تكافح فعلا فى سبيل التعبير . انه فى بســاطة عبارة عن هــذه القوى النشيطة البــازغة التى تنظر الى نفسها لترى حالتها التى هى عليها ، ولترى ما هى عليه بوجه الاجمال ، على الدوام ، فى آثارها النهائية ، وليس ببساطة فيما هى عليه فى تلك اللحظة وفى عزلتها نسبيا . ان المثل الأعلى ، بعبارة أخرى ، هو الشعور الذاتى بالدافع . انه عبارة عن التفسير الذاتى له ، وعن قيمته فى حدود التحقيق الممكن ..

ومن هنــا ننتقل ثانيــا الى : الوظيفة . اذا كان تكوين المثل الأعلى مستقلا عن القوى الايجــابية ، فمن المستحيل أن نرى كيف يمكنه أن يقوم بعمله على الاطلاق . ان الآلة النفسية التى ينبغى بها أن يتوقف عن كونه مثلا أعلى مجردا ، والتى بها يصبح واقعا راهنا ، قد تكون من الأمور المفتقر اليها . الا أنه لما كان المثل الأعلى هو فى العادة انعكاســا للقوى الفعالة بتعابير فكرية ، فان المثل الأعلى يمتلك حتما صفة الفاعلية . هذا العامل الدينامى انما يوجد ليبقى . ولا يخلف مظهره كدافع عن مظهره

كمثل أعلى . فالتحريك هو بالضبط تحقيق للقيمة الايجابية مرتبطة به أصلا .

وبتعبير آخر ، عندما يكون للمثل الأعلى وظيفة الدافع (وهو قوة مسببة النشاط) ، فاننا نحصل تماما على نفس الحقيقة ، اذ نظرنا اليها من وجهة نظر الغاية ، التى نظرنا فيها الآن فقط على أنها انتقال من الرغبة الى الاهتمام الوسيط ، عندما ننظر اليه من ناحية الوسيلة . وطالما لم يصبح المثل الأعلى باعثا ، فانه يدل على أن المثل الأعلى نفسه لم يتكون بعد تكوينا نهائيا . ان هناك صراعا بين المثل العليا . فالفاعل يرى أمامه غايتين ممكنتين ، تتطابق احداهما مع مجموعة من قواه النشيطة ، وتتطابق الأخرى مع مجموعة الدوافع والعادات . وبالتالى لا يتركز الفكر ، ولا التأمل ، فى اتجاه واحد . اذ أن الذات لم تكن قد عثرت على نفسها بعد . ولا تعرف مطالبها بالضبط . انها تمر بعملية محاولة التعبير عن نفسها ، محاولة تبدأ فيها أولا باحدى الذاتين ثم تثنى بالأخرى لترى مدى صلاحيتها . ان ادراك غرض واحد أو تحديد فكرة واحدة نهائية يشير الى أن النفس قد عثرت على وحدتها فى التعبير . وعند هذه النقطة بالضبط يبدأ المثل الأعلى ، الذى لم تعد هناك أية معارضة بغية احتباسه ، فى التجلى فى ميدان العمل . فلقد أصبح المثل الأعلى دافعا . وانتقل الاهتمام بالغاية الآن الى الدوافع والغايات ، وهى بدورها أصبحت غايات حاضرة . وبذا يكون الباعث عبارة عن الاهتمام بمثل الأعلى وسيط للدافع والعادة .

ان المجهود السوى هو بالضبط هذا الميل من المثل الأعلى لتحقيق نفسه — هو كفاحه من أجل التحول الى باعث . فالمثل الأعلى الفارغ أو الشكلى هو الغاية التى لم توعز بها القوى الايجابية للفاعل . أو التى

لم تنبت منها بعد . وبفقدان أى صفة من الصفات الدينامية ، فانه لايستطيع أن يؤكد نفسه ؛ ولا يستطيع أن يصبح محركا ، أو دافعا . بيد أنه عندما يكون المثل الأعلى فى الواقع خلقا أو ترجمة للتعبير عن الذات ، فلا بد أن يكافح ليؤكد نفسه . وعليه أن يصمد خلال العقبات ، وأن يجتهد فى تحويل العقبات الى وسائل تساعد على تحقيقه هو بالذات . ان درجة ثباته تشير الى مدى ما هو عليه فى الواقع ؛ لا مجرد ما هو عليه اسما ، من حيث أنه مثل أعلى صادق للتعبير عن النفس أو صورة مدركة له .

وتقدم لنا مسألة النوايا الطيبة أو « حسن القصد » ايضاحا طيبا لهذا المبدأ . فعندما يقدم لنا الشخص حتى يفشل فى الظهور فى أداء واجبه حسن النوايا كحجة أو التمس عذر سلوكه . فأى شىء يحدد لنا ما اذا كان سلوكه سيقبل أم لا ؟ ليست المسألة بالضبط مسألة ما اذا كان يستطيع أو لا يستطيع اظهار مجهوده من جهة نيته . ومن جهة عمله لأجل تحقيق ذاته . وتمكينه لاظهار العقبات التى تدخل من الخارج والتى حالت بينه وبين تعبيره عن نفسه بدرجة التحقيق العلنى ؟ فاذا لم يقدر الفاعل على اظهار التدخل المحدق به من الخارج ؛ فانه يكون لدينا الحق بعد ذلك فى أن نستنتج : اما أن الفاعل يحاول أن يخدعنا واما انه مخدوع — وأن ما يدعيه من حسن نيته لم يكن فى الواقع سوى رغبة عاطفية غامضة ، أو أنه دلالة من رتبة أقل لمثل أعلى اتفاقى ليس له عليه أى تأثير حقيقى . ونحن نستعمل دائما ثبات الغاية ضد العقبات على أنه اختبار لحيويتها وأصالتها .

ومن ناحية أخرى ، فان المجهود ، بمعنى الاجهاد الناشىء عن نقص الاهتمام ، دليل على الاستعمال الغير سوى للمجهود . فالاحتياج الى

المجهود بهذا المعنى يشير الى أن الغاية المستمسك بها اسميا غير معترف بها على أنها صورة من صور التعبير عن الذات — أى أنها خارجية بالنسبة للذات ومن ثم تفشل فى اثارة الاهتمام . الاثارة الواعية للمجهود يدل فى بساطة على العناء الصورى الذى تتضمنه حتما أية محاولة للوصول الى أية غاية ليست جزءا ولا قطعة من العملية النفسية ذاتها . ان الاجهاد صناعى دائما ، ومن ثم يحتاج الى منبه خارجى من نوع أو من آخر ليحفظ عليه استمراره ، كما وأنه يقود دائما الى الانهاك . والمجهود بمعناه الحقيقى لا يلعب أى دور فى التدريب الأخلاقى ، بل انه يلعب بوضوح وجلاء دورا لا أخلاقيا . فخارجية الغاية ، كما تشاهد فى فشلها فى اثارة الدوافع الايجابية وفى ثباتها نحو تحقيق ذاتها ، يجعل من المستحيل على أى اجهاد يبذل لبلوغ هذه الغاية أن يتمكن من الحصول على شىء آخر أكثر من ذلك الدافع اللاأخلاقى نسبيا . والواقع أن الذى يمكن أن يكون دافعا فى مثل هذه الحالة هو فقط ذلك النوع من الخوف الأنانى ، أو الفزع من قوة خارجية ، أو غير ذلك من عادة آلية محضة ، أو ، أمل فى جزاء خارجى ، أو أى صورة رقيقة من الرشوة .

من هذا نرى كيف أن نظريات اللذة كدافع وكيف أن المجهود المصطنع كدافع لهما نفس النتيجة العملية . فنظرية الاجهاد تضمن دائما الرجوع الى حد ما اما الى اللذة واما الى الألم كدافع موجه حقيقى . ولما كانت نظرية اللذة بسبب افتقارها الى غاية أصيلة تمسك عليها قواها وتوجهها ، فانها ترجع دائما الى مرغب خارجى تستثير به القوى المتراخية . ومن المشهور فى الأخلاق أنه لا يوجد من يقدم مجهودا أكبر للحصول على غنم أقل سوى ذلك الذى تعود الجرى وراء اللذة .

بذلك تكون نتائج تحليلاتنا النفسية مطابقة تمام المطابقة للنتائج التى

يمكن الوصول اليها بالنظر الى الجانب العملى من التربية . فهناك نجد الالتجاء الى جعل الأشياء مشوقة واستثارة اللذة فى أشياء ليست فى حد ذاتها لذيذة ، يؤدى — كما تدل على ذلك التجارب المعروفة — الى تعاقب زيادة الاستثارة والجمود المتبلد . وهنا نجد أن الرغبة فى اللذة كغاية تقود حتما الى استثارة الطاقات استثارة لا طائل تحتها من ناحية ، والى البذل الضائع الضال للطاقات من ناحية أخرى .

كما رأينا من الناحية التربوية أن الالتجاء الى مجرد قوة « الارادة » ، بدعوى أنها بعيدة عن أى اهتمام بالموضوع ، معناه تكوين عادات من الانتباه المشتت ، أى بين الأداء الآلى لبعض الأشياء بطريقة خارجية صرفة من جانب ، وبين تسلية الخيال المعربدة الغير المضبوطة من جانب آخر . ومن الناحية النفسية نجد أن الاهتمام بغاية ما أو بأحد المواضيع معناه فى بساطة أن الذات ما زالت تجد حركتها أو منفذها فى اتجاه معين ، وأن هناك بالتالى دافع للمجهود ، لتنفيذ الطاقة فى تحقيق الغاية المرغوب فيها .

كذلك وصلنا من الناحية التربوية الى الزعم بأن كلا من الاهتمام السوى والمجهود هو التعبير عن الذات شىء واحد . ولقد أصبح لدينا الآن من خلال عملية التعبير الوسيط عن الذات ضمان لمسوغات نفسية عادلة بخصوص ما يمس ذلك الافتراض العملى فى التربية .

٣

ان المناقشات الجارية فيما يختص بعلاقة الاهتمام بالتدريب الخلقى قد تركزت فى أوسع صورها حول المزايا المتصلة بنظريات كنط وهربارت فى موضوعى الرغبة والارادة . والى أبعد مدى يمكن أن يصل اليه نظرى ، فيما بين النظريتين ، فان المسألة أشبه ما تكون بين العدد ستة وبين نصف

الاثنى عشر . واذا أصدرنا حكمنا عليهما بناء على نتيجة المناقشة السابقة ، فلن نجد لأية نظرية منهما تصورا سديدا سواء عن الاهتمام أم عن الارادة الأخلاقية .

ان الانتقادات التى وجهت الى النظرية الكنطية قد استنفذها تماما كل من هجل ، وشلايرميخر ، فى ألمانيا ، وحديثــا ، انتقادات كل من برادلى ، وجرين ، وكيزد فى انجلترا ، بدرجة أننا لن نحتاج فى عرضها هنا الا الى موجز مختصر جدا . يذهب كنط الى أن الغاية الوحيدة للرغبة أو موضوعها الوحيد هو اللذة ، وأن الرغبة ، بتعبير آخر ، هى دائما البحث عن الذات بأسوأ ما فى ذلك التعبير من معنى . وعليه ، يجب استبعاد الغاية التى تقوم على الرغبة من أية مساهمة فى الدفع الأخلاقى . فالفاعل يجب عليه أن يأخذ القانون الأخلاقى ، وهو الغاية التى قررها ، لا على أنه فقط غايته هو ، بل على أنه باعثه أيضا . غير أن جميع الغايات الخاصة قد استبعدت من مجال غاية العقل ، ذلك لأنها تجريبية وغير متناسبة مــع ضرورة العقل وكليته ، ومن ثم يصبح العقل صوريا بحتا . بل يصبح فارغا ، لا مضمون له .

ولا حاجة بنا الى ضرورة اطالة النظر فى قصور النظرية التى تستبعد جميع الغايات الملموسة المعينة من تكوين مضمون الدافع الخلقى . مثل هذه النظرية قد يكون لها ، ومثلها فى ذلك مثل نتيجتها العكسية ، تأليه مجرد حسن النية فقط من ناحية ، أو اقامة قواعد صلبة ثابتة أيضا من ناحية أخرى . وبالتالى يصبح عجز هذه النظرية عن تحقيق غرض المربى أمرا لا يحتاج الى دليل . فليس من عمل مربى النشء أن يعمل على تثبيت انتباه الأطفال على الأخلاق المجردة أو أن يرغبهم فى العمل بالقــانون الشكلى للواجب على أنه الدافع الموجه لهم . والأحرى بمهمته أن يصل

بالأطفال الى تحقيق ما تستلزمه المطالب المجردة العامة للأخلاق فى حالات ملموسة خاصة جدا ، وأن يمنحهم مثل هذا الاهتمام بهذه الغايات الأخلاقية المعينة كما لو كانت ستوهب كل هذا عن طريق قوة محركة . وتفشل نظرية كنط فشلا مطلقا فى تزويدنا بأى ارشاد يتصل بالطريقة فى هذا الخصوص . فالمدرس الذى يحاول أن يعمل على هديها لا مناص له من أن يجعل تلاميذه ، اذا كان قد أثر فيهم على الاطلاق ، اما عاطفيين وإما متعجرفين . انه قد يجعلهم شاعرين بذواتهم بالمعنى السيء لهذا التعبير — أعنى ، أنهم يعنون فقط باتجاههم الخاص نحو الأخلاقية أكثر من اهتمامهم بالسلوك ذاته .

ومع ذلك ، فهناك نقطة أو نقطتين فى علم النفس الكنطى ربما كانتا جديرتين بالذكر . فعندنا ، من ناحية ، ادعاؤه بأن طبيعة الانسان الدافعة ، والشهوانية ، والمرغبة تعمل جميعا نحو الشر الأخلاقى ، بمعنى أنها تتصف بالأنانية . وهنا نرى أن الثنائية بين الحس والعقل ، التى هى جوهر نظريته فى المعرفة ، تعود مرة أخرى للظهور عند نقده للارادة . فالذات ، عنده ، منقسمة الى قسمين . ويعتبر أحد وجهيها وجها خاصا فقط ، أما الآخر فيعتبر كليا مجردا . وكل هذا ادعاء لا يستند الى أى تحقيق لا من وجهة النظر البيولوجية ، أو السيكولوجية أو المنطقية . فالباعث والشهوة ، من الناحية البيولوجية ، لا يمثلان سعيا للحصول على اللذة ، بل سعيا للمحافظة على عملية الحياة والعمل على اطرادها . والباعث ، من الناحية النفسية ، هو دائما وسيلة ، أو أداة ، لتحقيق غاية ما . وتحصل اللذة ، لا على أنها هدفه المنشط المقصود ، بل على أنها مصاحبة لابراز النشاط . كذلك من الناحية المنطقية ، فيجب أن يتصور الجانب الخاص على أنه طريقة معينة لنشاط كلى عضوى ،

وأما الجانب الكلى فعلى أنه المبدأ الذى ينظم الجزئيات فى كل موحد .

أضف الى ذلك ، أنه عندما نأخذ النوع الخاص من الاهتمام الذى يسلم به كنط أخيرا ، فانا نرى أن قصوره بالنسبة لاحتياجات المربى أمر يبهر الأنظار . فاحترام القانون الأخلاقى هو الصورة العاطفية الوحيدة التى يسلم بها كنط . الا أن هذا الاهتمام هو بالضرورة آخر مرحلة فى عملية النمو . وتؤيد هذه القضية ملاحظتنا لكل من الجنس والفرد على السواء . فلو تناولنا سلوكا أخلاقيا قد تكوّن فعلا ، فان الالتجاء الى هذا الاهتمام يصبح من غير شك أمراً له قيمته — خاصة فى المراحل الحرجة من الضغط الأخلاقى ، ذلك لأنه قد تتساءل عما اذا كان فى الحشد الكبير للأفعال حتى فى صاحب الخلق الناضج فقد يكون من الأفضل استحضار شعور واضح بالقانون الأخلاقى ، من الثقة فى القيمة الكامنة فى الغايات نفسها ، الا أن المشكلة بالنسبة للمربى ليست فى كيفية الوصول الى الخلق المكون فعلا والذى يكون فيه لاحترام القانون لأخلاقى من حيث هو كذلك أى معنى . ان المشكلة بالنسبة له هى كيف يستعمل الاهتمامات الحالية والغايات الخاصة بالدرجة التى قد تسمح بأن ينشأ عنها فى الوقت المناسب مثل هذا الاحساس بالقانون وبمطالب القانون كى تتمسك بالخلق وتعضده فى فترات الاغراء الحرجة .

أما الدعوى الهربارتية فانها تنطوى على الأمور الآتية : أولا ، ان الاهتمام عبارة عن نشاط نفسى . انه انعاش داخلى للذات ، ورفع لروحها المعنوية . وفى حالة اشباع الاهتمام يحس المرء باللذة وتزيد الراحة الذهنية للعمل . ثانيا ، انه مرتبط بموضوع لذاته ، لا بما قد يقدمه الموضوع خدمة لأهداف أبعد . فالاهتمام الخالص ، طبقا لنظرة الهربارتيين ، هو دائما مباشر ، مستغرق . أعنى ، أنه يكون فى قيمة الشىء . كما أنه

لا ارادى — أعنى . أنه سابق فى حدوثه ، وأنه مستقل عن عملية ايقاظ أى رغبة ما . ان الاهتمام الوسيط هو ما يعبر عنه عادة بالاهتمام المشوب ، لأنه لا يرتبط بالموضوع لذاته ، بل لما فيه من نفع يوصل الى أهداف من اللذة أو من النجاح أكثر بعدا . ثالثا ، الاهتمام هو الوسيلة التى تستطيع بها بعض الأفكار وبعض الارتباطات بين الأفكار أن يشيد بنيانها وأن توطد أركانها كى تصبح من الناحية العملية ذات أثر فعال فى توجيه سلوك الطفل .

كل هذا يبدو لى أنه سليم من ناحية المعنى التربوى . فهو يسمح بالاستعمالات المختلفة لمصطلحى الاهتمام المباشر ، والاهتمام الوسيط ، كما وأنه يتفق فى جوهره مع التحليل الذى عرضناه فيما سبق . غير أنه عندما يناقش أحد الهربارتيين الاهتمام من الناحية النفسية ، فاننا نجد تقريره لا يبرر فقط الروايات السابقة ، بل يناقضها فعلا .

وحسب وجهة النظر النفسية هذه ، فان الاهتمام لا يعتبر نشاطا نفسانيا ، بل نتيجة لفعل الأفكار وردود أفعالها . ان الاهتمام ببساطة حالة من حالات الوجدان ، وكل وجدان يعتمد على ميكانيزم الأفكار . وبسبب رغبة هربرت فى التخلص من عبء نظرية الملكات ، فاننا نراه ينكر أية صفة أصيلة أو بدائية لكل من الدافع أو الوجدان . وعلى أساس وجهة النظر هذه ، ليس الاهتمام سوى ثمرة ، أى مجرد نتيجة فقط . وقد يقال انه الغاية من التربية ، الا أنه لا يمكن أن يكون الوسيلة أو الدافع . فبدلا من أن نراه يقوم بتوجيه الأفكار ، نرى أنه عبارة عن رد الفعل السلبى لها .

ان أية فكرة (Vorstellung) عندما تتزاحم تحت أو أسفل عتبة الشعور فانها تضغط على مقاومة الأفكار المضادة . ولما كانت الفكرة

لا حول لها ولا قوة بذاتها ، فانها تصبح قوة خلال الضغط . وفى خلال المقاومة الناشئة عن المحافظة على الذات فانها تمارس هى الأخرى مثل هذا الضغط . وفى هذا المصطرع من كر الأفكار وفرها تنصهر بعض الأفكار ، ويتحد قديمها بحديثها . ويعطى هذا الانصهار (وهو جوهر الادراك) بعضا من اللذة ، أى الاحساس بالراحة . ومن هنا ينشأ نوع من الشعور يعرف بالاهتمام . ان الحاجة الى تكرار عملية الادراك ، والى تكرار هذا الاتصال بين القديم والجديد (بسبب ما له من لذة غريبة) لا الى أى فكرة خاصة ، هو الاهتمام ، انه الحاجة الى أن يستمر فى الاشتغال بنفس النشاط .

وبعبارة أخرى ، لا يرتبط الاهتمام بأى معنى من المعانى بمضمون الأفكار ، بغية تقدير قيمتها الذاتية ؛ بل يعتمد اعتمادا كليا على التفاعل الشكلى للأفكار ؛ فهو يصاحب العملية الادراكية من حيث هى كذلك ، مستقلا عن المجموعة الخاصة بالأفكار المدركة .

ويبدو لى أن ضعف كل من علم النفس والتربية الهربارتيين انما يكمن هنا بالضبط — أى فى اعطاء الفكرة نوعا من الوجود الخارجى ؛ وصفة من الصفات الجاهزة ؛ ونوعا من الوجود والمضمون لا يتوقفان على ما سلف من نشاط الفرد . وهو يجرد الفكرة من الحوافز ومن النشاط الناشىء عنها ، كما تفعل بالضبط النظرية الكانطية . فالأفكار الكانطية لها مزية اتساع النظرة وشمول الفهم ، أما الأفكار الهربارتية Vorstellungen فمزيتها من جانب تحديدها ، أى من جانب الفائدة المباشرة . الا أن كلا المذهبين يفشل فى التعرف على نشأة الأفكار والغايات المتصورة ؛ بعيدا عن الفعل التلقائى الملموس . كما يصيبها الفشل بالمثل فى اقرار وظيفتها باعتبار أنهما مرشدات وموجهات للميول الغريزية نحو العمل .

ويبدو لى أن الهربارتية فى جوهرها عبارة عن نوع من علم نفس المدرس ، لا علم نفس الطفل . انها عبارة عن التعبير الطبيعى لشعب يهتم اهتماما كبيرا بالسلطة وبتكوين خلق الفرد فى تبعية واضحة مقررة بالنسبة للمطالب الأخلاقية التى تضعها تلك السلطة أثناء الحرب وأثناء الادارة المدنية . انها ليست علم نفس الشعب الذى يدعى الاعتقاد بأن كل فرد من الأفراد يحمل فى طيات نفسه مبدأ السلطة ، وأن النظام معناه التنسيق ، لا التبعية . وقد يكون من الحمقة أن لا نسلم تسليما مطلقا بجميع ما يقوله الهربارتيون حول الأهمية الأخلاقية لتكوين بعض الأفكار وتكوين بعض العلاقات بين هذه الأفكار ، وأهمية حتى حتى يمكن أن يصل اليه تكوين الخلق أو انحلاله مع الاستعمال الصائب أو الخاطىء للجانب الفكرى من التعليم فى شكله ومضمونه على السواء . بيد أنه اذا كانت بحوث فى علم النفس تبين لنا بالضبط أن الأفكار انما تنشأ لتحدد مجرى نوع من النشاط وأنها تعوق على قيادة ذلك النشاط فى تعبيرات جديدة . الأمر الذى يكشف عن مدى حاجتنا الى نوع من التربية سوف تهتم اهتماما أكثر فى المدرسة لضمان مشروط الخبرة المباشرة والتطور التدريجى للأفكار فى أثناء القيام بأنواع النشاط البدنى وخلال هذا النشاط ، ذلك لأن المدى الذى تكون فيه أية فكرة عبارة عن مشروع للميول الطبيعية هو الذى يقيس لنا وزنها ، وقوتها المحركة ، وقدرتها على التشويق .

ولسنا ملزمين بالتشيع لأى من الرجلين : كانط أو هربارت ، من الناحية التاريخية ، أكثر مما كان من جانبنا من الناحية التربوية . وفى امكاننا أن نرجع القهقرى الى كل من أفلاطون وأرسطو ، لنرى تأكيداتهم بأن : « التدريب الذاتى فيما يختص باللذة والألم الأمر الذى يجر أحدنا الى أن يستمتع ويحب ، وأن ما يحتاج الى الحب ، والى أن يشعر بالألم ،

وبكراهية ما يستحق الكراهية ، هو التربية » . أو يمكن أن ننتقل رأسا الى هجل ، الذى يحدثنا بأن « المعقولية الفعلية لكل من القلب والارادة انما يمكن أن تكون فى مكانها الصحيح اذا شملتها كلية العقل » ؛ ومع ذلك نراه يكتب لنا بالطريقة الآتية : « ان الدوافع والميــول قد تتباين أحيانا على حساب كل منهما مع أخلاقية الواجب من أجل الواجب . ولكن الدافع والعاطفة يعتبران بالذات روح الحياة فى كل فعل ، وهما ضروريان اذا كان الفرد مهتما فعلا بتحقيق غايته وبتنفيذها . فالهدف والمثل الأعلى الذى يجب على « الأخلاقية » أن تتعامل معه هو ، من حيث كذلك مضمون عار ؛ انه الكلى — أى انه شىء عاجز عن الفعل . وهو يجد عملية تحققه فى الفاعل ، يجده فقط عندما يكون الهدف باطنا فى الفاعل ، أى عندما يكون موضع اهتمامه ، وعندما يكون — اذا ادعى استيعاب جميع ذاتيته الفعالة — هو عاطفته » .

الاهتمام

وعلاقته بمدرس والطفل

٤

بقي علينا أن نلخص من وجهة النظر التربوية جميع ما ناقشناه آنفا .

كثيرا ما قيل لنا بأن مذهب الاهتمام في التربية يعني أن كل ما لدى الطفل من قدرة وبصيرة غير ناضجين ، فجين ، مؤقتين ، انما يستبدلان بالنظرة والخبرة الناضجتين ، المدربتين ، الواسعتين لدى البالغ الناضج . وينبغي أن تعين مناقشتنا السابقة على أن نضع هذه المسألة في نصابها . فهناك بالنسبة للطفل توجد اهتمامات طبيعية ، ناجمة في جزء منها عن مرتبة النمو التي وصل اليها الطفل ، وفي جزء آخر عن عاداته التي سبق لها أن تكونت ، وعن بيئته . وكل هذا ، نسبيا ، يعتبر في حالة فجة ، غير مؤكدة وعابرة . ومع ذلك فانها جميعا موجودة هناك لدى الطفل ، كما أنها جميع ما يجب على المدرس أن يلجأ اليه ، انها نقط البدء ، والاستهلال ، والآلة المعدة للعمل . لكن هل يستنتج أن على المدرس أن يقبلها على أنها نهائية ، وأن يأخذها على أنها المعيار ، وأن يلجأ اليها بمعنى أن يستثيرها لتعمل على اشباع رغبتها هي بالذات ، بالحالة التي هي عليها بالضبط ؟ قطعا لا . فالمدرس الذي يفسرها على هذا النحو هو العدو الوحيد اللدود لفكرة الاهتمام . ان مغزى الاهتمام هو فيما يقود اليه ؛ في الخبرات الجديدة التي يجعلها في حيز الامكان ، وفي القوى الجديدة التي يميل الى تكوينها . ومن ثم يجب علينا أن نؤول دوافع الطفل وعاداته .

أما قيمة المدرس هي بالضبط فى أنه قد يتمكن بما لديه من معرفة وخبرة بشكل أوسع من رؤيتها ، لا على أنها مجرد بدايات ؛ بل أيضا فى تتائجها ، وفى امكانياتها ، أعنى فى مثلها العليا . هنـــا نجد الاهتمــام الهرباري ذا الوجوه المتعددة وبتقسيماته ذات الخمسة أصناف . هنا نجد اهتمام الطفل بأن يتحدث عن نفسه وعن تجاربه الرائعة ، وعن أصدقائه وعن أعمالهم العجيبة . ما الذى يمكن أن يقود اليه هذا الاهتمام ؟ وما هى تتائجه التى يمكن أن يؤدى اليها ؟ هنا نجد اهتمامه فى الخربشة الكتابية وفى صنع المنازل ، والكلاب ، والناس . فماذا يدل عليه ذلك ، والى أى شىء ينتهى ؟ وهكذا يمكن أن نتساءل حتى نهاية هذا الباب . والاجابة على مثل هذه الأسئلة لا تستلزم فقط الالمام بدراسة نفسية الطفل . انها تتطلب من البالغ أقصى ما لديه من حكمة ، ومن معلومات فى التاريخ ، والعلم ، ومصادر الفن ، ان موضوع مادة الدراسة ، بكل ما فيه من تمحيص وتفهم ، ليس الا أحـــد الأسماء التى يجاب بها عن سؤالنا : وما الذى يمكن أن تؤدى اليه هذه القوى البازغة ؟ [1] .

غير أن الطريق طويل من البداية الى النهاية ، أى من حاجات الطفل الراهنة الى مرحلة نموه الناضج . وينبغى أن تقطع المسافة خطوة خطوة . ان المسألة بالنسبة لتدريب المدرس هى مسألة اليوم . لذلك يجب أن يكون المدرس قادرا على أن يرى الى أى مدى من الاستعمال المباشر القريب يجب أن توضع فيه اهتمامات الطفل حتى يستطيع الطفل أن يتحرك فى الخط المرغوب فيه ، أعنى فى الاتجاه المطلوب . فالاهتمام برداءة الخط يجب أن يأخذ حقه من الآن ، لا من أجل أنه سيكتب حروفا جميلة

(١) قارن هذا وما يليه بما نشر فى كتاب المؤلف :
The School and the Child, pp. 3-3.

بعد عشر سنوات من الآن ، ولا لأنه سيقوم بعمل رائع فى مسك الدفاتر ، بل ليفيد منه الآن بعض الخير ، ليحدث شيئا قد يفتح خطوة أخرى نحو التقدم مستقبلا ، وليحول بينه وبين فجاجته . هذا الاستعمال للانتباه وللعادة بغية الحصول على شيء أكمل وأوسع وأصفى وتحت قيادة أرشد ، كل هذا يمكن تعريفه بأنه كل واجب المعلم . أما المدرس الذى يستخدم الاهتمام دائما فلن يغض عنه الطرف اطلاقا . فالاهتمام فى حقيقته شيء متحرك ، شيء يتصل بالنمو ، وبتجربة أغنى ، وقوة أشد . ان ما يعرّف المعلم الممتاز هو بالضبط كيفية استعماله للاهتمام ضمانا للنمو فى المعرفة وفى الفاعلية . ولا مجال للحديث فى هذا هنا . الا أنه من الواضح من مناقشتنا السابقة أنه سيكون هناك تمييز وفقا لما يكون عليه الأطفال غالبا فى مرتبة الاهتمام المباشر ، عندما تكون الغاية والوسيلة جد متقاربتين . أو نكون قد وصلنا الى القدرة على الاهتمام المباشر ، وعلى تقييم شعوريا بتوصيل الأفعال والأفكار كل منهما بالآخر ، وكذلك تفسير كل واحد منهما بمصطلحات الآخر . والمرحلة الأولى ، أى فترة التربية الأولية . تقتضى منا بوضوح أن يؤخذ الطفل على الأخص بالنشاط المباشر ، النامى ، لايجابى ، حيث توجد دوافعه فيه على مستوى الانجاز ومن ثم تصبح لها قيمة شعورية . أما فى المرحلة الثانية ، أى فى فترة الدراسة الثانوية ، فهناك أساس للتأمل ، لكل من التكوين والتعميم الشعوريين ، وللنشاط المرتد الى الذهن الذى يمضى قدما ويقوم عن وعى وشعور يربط عناصر تجربته . وهنا يستطيع المعلم أن يصل بالطفل الى مرتبة الشعور بالمعنى الأوسع لقواه وخبراته الخاصة ، لا ببساطة عن طريق منحه مخرجا يدرك الطفل مسالكه ، بل بطريقة غير مباشرة وعن طريق الأدبية خلال تأمل خبرات الآخرين وامتصاصها .

ولما كان الوصول الى الاهتمام شيئا بعيد المنال ، شيئا يخص النمو والامتداد فى تحقيقه للدافع ، فلن يكون هناك نزاع بين استعماله الحقيقى وبين ضبط تلك القوة وتلك الفاعلية التى تميز الذهن المدرب — الذى يكوّن « النظام » الحق . ولما كانت الاهتمامات أمورا يجب أن تؤخذ من الحيـاة لا أن تترك لتنعكف على نفسها ، فان هناك مجـالا واسعا للمشكلات والمعضلات التى يجب علينا التغلب عليها هذا التغلب الذى يخلق « الارادة » وينمى نسيج الخلق اللدن المتين . ان تحقيق أى اهتمام معناه عمل شىء ما ، وفى أثناء القيام بهذا العمل تلقانا مقاومة يجب علينا أن نواجهها . عندئذ تكون المشكلات ذاتية ، وعندئذ تكون ذات قيمة ، ويكون لمعناها تقدير لأنها تحس فى علاقتها بالدافع أو بالعادة التى تتصل بتحصيناته . لهذا السبب ، فانه يضاف الى ذلك أن هناك دافعا كى يتخذ المرء أهبته ويقابل المشاكل فى اصرار على معالجتها ، بدلا من أن تثبط همته فجأة أو يتراجع بطريقة نصف شعورية الى طريقة من الهـرب ؛ أو يلجأ الى دوافع غريبة من الخوف والأمل ، تلك الدوافع التى بحكم أنها خارجية ، لا تعمل على تدريب « الارادة » بل تقود فقط الى الاعتماد على الآخرين .

ان التناقض الذى كثيرا ما يحيط بالتصور الحالى عن النظام هو أنه يفترض (١) أن تمت المشاكل المفككة ، وأن تلك الواجبات التى هى مجرد واجبات ، والمشاكل التى صنعت على أنها مشاكل ، تعمل على

النهوض بالمجهود ، أو على توجيه الطاقة ؛ (٢) وأن القوة موجودة وفى الامكان تدريبها تدريبا واسعا بعيدا عن مجال تطبيقها . (١) أما المشكلة فهى شيء ذهنى ، شيء نفسانى ، اذ تتطلب اتجاها ذهنيا وعملية ذهنية من جانب الشخص الذى تعرض عليه . ولا يمكن لشيء أن يكون مشكلة حقا لمجرد تسميته كذلك ، أو لأنها تواجه المعلم بهذا النحو ، أو حتى لأنها أمر « صعب » وشنيع . ان تقدير المشكلة بهذا الوصف ، معناه أن الطفل يجب أن يحس بها على أنها مشكلته هو التى نشأت من تجربته الخاصة وصدرت عنها ؛ كأنها عقبة من واجبه أن يتغلب عليها ، بقصد تأمين غايته ، وتكامل وكمال تجربته الخاصة . غير أن هذا معناه أن المشاكل سوف تنشأ وتنمو من دوافع الطفل ذاته ، ومن أفكاره ، ومن عداته ؛ بعيدا عن محاولاته فى سبيل التعبير عنها وفى سبيل انجازها — وهذ معناه فى كلمة واحدة ، بعيدا عن مجهوداته التى تبذل لتحقيق اهتماماته . (٢) ان النظام أو القوة المدربة لا يوجدان الا عندما توجد القدرة على الاستعمال . اما أى تصور آخر عن « النظام » فانه ينزل به الى ما هو أقل من مستوى المحترف الرسمى للألعاب الرياضية — أى الى مستوى حيل تافهة — فاذا وجد أى انسان يهب حياته كلها للحصول على المهارة فى حل الأحاجى والألغاز فى أعمدة الفوازير التى توجد بأعمدة المجلات ، تلك الفوازير التى تخترع لهذا الغرض ، لمجرد أن تكون أحاجى ليس الا ، فانه يكون أحد الذين يستجيبون كثيرا للفكرة الجارية عن النظام الذهنى . بيد أن مثل هذا التصور لا يحتاج منا أن نقيم ضده الحجج . فالنظام لا يوجد الا عندما يستطيع المرء أن يقدم بطريقة اقتصادية قواه متحررة وكاملة علا فوق عمل يستحق الأداء فى ذاته . ومن الأسباب الهامة التى يرجع اليها فشل الرياضيات فى انجاز وظيفة النظام التى تفخر

بها هو بالضبط هذا العزل عن مجال التضبيق . فالطفل الذى يلعب بطلاقة بالكسور المركبة قد يفشل بسهولة فشلا تاما اذا اعترضته أبسط الحالات فى واقع الحياة . وكأن لسان حاله يقول : « انه لم يأخذ البتة ذلك النوع من قبل » أو أنه لا يعرف « أى قاعدة يمكن أن يستعملها » هنا . ان لديه من النظام بأوسع معانيه الكثير الذى هو فى غنى عنه ، أما النظام من حيث هو قدرة على ملاءمة معلوماته الخاصة وعاداته بالمشاكل التى تنشأ فى مجرى الخبرة الطبيعى فليس لديه منه الا النذر اليسير . مثل هذا الأمر قد يكون مضحكا ان لم يكن مثيرا للشجن — بل غالبا ما يكون موضعا للحزن والأسى . غير أن هذا الفصل بين القوة المدرسية والنظام المدرسى من جهة وبين العمل اليومى واحتياجات هذا العالم من جهة أخرى أمر لا مفر منه عندما نفكر فى صون النظام حين نقوم بخلق مشاكل فكرية فى حد ذاتها . بدلا من ضمان الشروط التى تضطرها للظهور فى عمل خبرة الطفل الخاصة .

ختـــام

وختاما نستطيع أن نقول اننا اذا جعلنا الاهتمام غاية فى ذاته فان حصيلتنا منه ستكون ضئيلة الشأن . ومن الممكن أن نطبق على الاهتمام تلك العبارة التى تقول عن السعادة — بأن أقصر طريق لحصول عليها هو عندما لا تكون هدفا شعوريا بالنسبة لنا . ان المطلوب عمله هو ادراك الظروف الكامنة التى توجب الاهتمام — أى ادراك قوى الطفل وحاجاته الذاتية ، والأدوات والمواد التى تساعد على تحقيقها . فاذا ما عثرنا على دوافع وعادات الطفل الملحة ، واذا ما أمكننا أن نعدها للعمل بطريقة مثمرة منظمة . وذلك عن طريق توفير البيئة المناسبة ، فلن نكون فى حاجة لأن ننزعج كثيرا بخصوص اهتماماته ، اذ أنها فى الأغلب الأعم ستعنى هى بنفسها . ولهذا ، فانى مقتنع اقتناعا راسخا بمسألة تدريب « ارادته » . الحق ان جذور هذا الطلاق المزعوم بين الاهتمام والارادة موجودة فى علم نفس صنعه رجل فأقام الفوارق ، نتيجة لتجريداته الخاصة القائمة على التحليل ، بين ملكات وكينونات مستقل بعضها عن بعض . ومن أى باب طرقنا هذا الموضوع ، فلن نجد أمامنا فى نهاية المطاف الا شخصا ما — رجلا كان أو طفلا — وأن كل ما يعمل حقا على تدريب ذلك الشخص ، وأن كل ما يهب خبرته نظاما ، وقوة ، ومبادأة ، وذكاء ، انما هو بكل تأكيد تدريب الارادة . ويمكننا فى اطمئنان أن نترك الموضوع لأولئك الذين يعتقدون أن فى الفرد الانسانى شيئا متميزا يمكن أن يطلق عليه اسم الارادة ، بعيدة عن دائرة نضج الفرد وتوازنه الايجابيين ، لنخترع بذلك

طرقا أخرى لتدريب تلك الارادة . أما أولئك الذين يعتقدون أن الارادة عبارة عن اسم يطلق على اتجاه وعلى عملية معينين للكائن كله ، علـى القدرة على المبادأة ؛ وعلى التكيف الدائب الذكى بين الوسيلة والغاية ، فانى أقول لهم ان تدريب الارادة معناه تدريب كل ما يميل الى النمو فى جو من استقلال العمـل وثباته ، وكل ذلك مرتبط بالروية السليمة والبصيرة السديدة .

علم النفس
والعمل الاجتماعي[1]

عندما فكرت في المجيء اليكم عقدت الآمل على أن أعالج مشكلة علاقة علم النفس بالعلوم الاجتماعية — ومن خلالها أنفذ الى معالجة العمل الاجتماعي ، أي الحياة نفسها . ومن الطبيعي أنني تصورت سلفا ، عرضا منظما للمبادىء الأساسية التي تغطي الموضوع كله ، مع اعطاء كل عامل من العوامل ما يناسبه من الدرجة والمركز . الا أن تلك المناقشة لن تكون مناقشتنا اليوم ، ولم أعد لها العدة . ولكنني ، مع ذلك ، أعاف أن أرتد نهائيا عن الموضوع ، خاصة وقد حدث أن وجها معينا منه قد شغلني الى حد ما من الناحية العملية في السنوات القليلة الأخيرة . ان ما يشغل بالي هو علاقة علم النفس بالتربية . ولما كانت التربية هي في أصلها مهمة اجتماعية ، ولما كان علم التربية هو أولا وقبل كل شيء علما اجتماعيا ، فاننا نرى أمامنا الآن فصلا من فصول هذا الميدان الشامل . وتمشيا مع بعض الاعتبارات فقد تكون ثمة فائدة في الاقتراب من المسألة الشاملة من خلال مناقشة أحد وجوهها الخاصة . ويمكن استكمال النقص في النظرة المحكمة المناسبة بما لدينا من أساس من التجربة ، الأمر الذي سوف يضبط لنا القوة المدبرة للتجريد التأملي ، ويكفل لنا ترجمة ألفاظ وأفكار واسعة في صور محدودة . وفوق ذلك ، قد تكون هذه المنطقة الخاصة من النوع

---

(1) ألقيت هذه المحاضرة أمام الاتحاد الامريكي لعلم النفس (نيوهافن ١٨٩٩) .

الذى يقدم لنا علامات المرور وطرقا عريضة توصل الى مجال أوسع — أعنى ؛ الى مركز علم النفس بين العلوم الاجتماعية . وبما أنى أتوقع سلفا مثل هذه النتيجة ؛ وبما أنى سأقوم بفحص المجال الشاسع من وجهة النظر الخاصة التى اتخذناها ، فانى لن أعتذر عن عرض هذه المناقشة على جمعية من علماء النفس أكثر من اعتذارى عن عرضها على جمع من رجال التربية .

ومن المستحيل ، عند معالجة هذه المسألة الخاصة ألا نستحضر فى أذهاننا المقالات الرائعة الفعالة التى نشرها أخيرا سلفى فى هذا الكرسى[1]. ومن المتفق عليه أننى سوف أرجع فى حرية تامة الى نقده . وفى بعض الأحيان الى ألفاظه ، استعملها فى معالجته للموضوع . ومع ذلك . فربما يضطرنى القول أن أصرح بأن الموضوع الذى أرغب فى مناقشته بالغ الأهمية الجوهرية بالنسبة لكل من علم النفس والنظرية الاجتماعية ، لا بالنسبة لأى كتاب معين أو مقال خاص . وانى لأرانى على اتفاق تام مع كثير مما يقوله الدكتور مينستبرج Munstberg بخصوص عدم الجدوى والخطر الذى يلحق بالمدرس حين يقوم بدراسة متفرقة مشتتة عن الطفل ، وحين يحصل على معلومات غير منظمة فيما يختص بالجهاز العصبى ؛ ونتائج فجة لم تحظ بالتفسير الكافى عن التجارب المعملية . ومما لا شك فيه أنه أصبح حتما علينا أن نحتج على المعملية السريعة العنيفة فى تقرير بعض الحقائق والمبادىء النفسية مما تهدم بالضرورة شكلها العلمى . اذن من الضرورى أن نبين الحاجة الى عمل مبدئى

---

(1) هو الأستاذ مينستبرج من هرفارد ، أخرج كتابا بعنوان « علم النفس والحياة » ، ويشمل فيما عدا ذلك نقدا لتطبيق علم النفس على التعليم المدرسى .

بخصوص المادة النفسانية ، ملاحظين فى ذلك تكييفها حسب احتياجات التربية . الا أن مثل هـذه النقط هو أقل النقاط وزنا . اذ أن النقطة الأساسية هى فى البحث عما اذا كان موقف علم النفس ، كدراسة للتركيب الآلى (ميكانزم) ، يمتاز باللامبالاة ومعارضة مطالب التربية بالتفاعل الحر لشخصياتها فى اتجهاتها وأهدافها الحيوية .

١

للعمل المدرسى اليوم أسس نفسانية محدودة . فالمدرسـون تسيطر عليهم الآن افتراضات نفسانية متخصصة تضبط ما عندهم من نظر وعمل . ان العقبة الكبرى التى تواجه ادخال بعض وجوه الاصلاح هى بالضبط الاصرار الشامل للعقيدة النفسية الكامنة وراء كل هذا . واذا تتبعنا عملية التعليم الى أقصى نهاياتها النفسانية ، لوجدنا أنها تقوم على أساسين يوجهان الطرق التعليمية الموجودة . وأول الأساسين افتراض وجود تمييز جوهرى بين علم نفس الطفل وبين علم نفس الكبار حيث ان الذى يتحكم فى الواقع هو التطبق التام بينهما ، أعنى ، فى جانب الدوافع والظروف التى تنطلق نحو القوة الذهنية . وأما الآخر فهو افتراض التشابه حيث يعتبر الاختلاف البارز من الملامح الجد خطيرة للغرض التربوى . وأعنى بذلك تخصص الأهداف والغايات عند البالغ ، اذا قورنت بغياب مثل هـذا التخصص عند الطفل ، وبارتباط الحالة غير المتميزة بنمو الطفل نمـوا كاملا متحررا . ولتسمحوا لى بالنظر فى هذا الافتراض الثانى أولا

ان الشخص الناضـج هو أولا وقبل كل شىء شخص له عمل معين ووظيفة معينة فى الحياة . وهذان الأمران ينقلان اليه بعض مسـئوليات معينة عليه أن يواجهها ، وأن يستدعى للقيام بها بعض العادات المكونة قبل

ذلك . أما الطفل فان وظيفته هى النمو أولا وقبل كل شىء . فهو معنى بالوصول الى أهداف وأغراض معينة — بدلا من الحصول على قالب عام قد انتهى نموه . انه مشغول فى تكوين عادات جديدة أكثر من انشغاله باستعمال تلك التى تكونت نهائيا . ونتيجة لذلك تراه وقد استغرقته عملية الاتصال بجميع ما يحيط به من أشخاص وأشياء ، بتلك السلسلة من معرفة بالعوامل المادية والمثالية فى الحياة ؛ تلك التى سوف تقدم له أساس ومدة الأهداف والمسعى التى ستكون موضوع تخصصه فيما بعد . انه فعلا مشغول ، أو ينبغى أن يكون مشغولا ، بتكوين ضروب متعددة من العادات معيارها الوحيد المباشر هو علاقتها بالنمو الكامل ، بدلا من اكتساب بعض المهارات التى تقاس قيمتها بمدى استنادها الى منتجات التخصص الفنية . هذا هو ، على ما أعتقد ، الفيصل الأساسى من الناحية النفسانية والحيوية بين الطفل وبين البالغ . وعلى أساس هذا التمييز لا يمكننا وصف الأطفال لا من الناحية النفسية ولا من الناحية العقلية بأنهم « رجال ونساء صغار » .

ان الاعتراف الكامل بهذا التمييز معناه بالطبع القيام بعملية اختيار وتنظيم جميع المواد المدرسية وطرق التدريس تسهيلا لعملية النمو الكامل السوى ؛ معولين فى ذلك على نتيجة تقوم بتزويدنا بوسائل التكيف المتخصص فيما بعد . فاذا كان معنى التربية أنها فترة الطفولة الممتدة ، فانها لا تدل على أقل من هذا المعنى . لكن لننظر فى نظمنا المدرسى ولنسأل عما اذا كانت المبادىء الثلاثة [1] تدرس أولا ، سواء أكان ذلك فيما يختص بمادة الدراسة أم بالطريقة . وعلاقة كل هذا بالنمو ، وبكل من مطالبه

---

(1) المبادىء الثلاثة هى : القراءة والكتابة والحساب ويعبر عنها بالانجليزية . . . R. R. R.

وفرصه الحاضرة ، أو على أنها مكاسب فنية سيحتاج اليها الكبير الناضج فى حياته التخصصية . ولك أن توجه نفس الأسئلة فيما يختص بالجغرافيا ، والنحو ، والتاريخ . وهنا تصبح الهوة بين النظر النفسى وبين الجانب العملى الموجود فعلا فى المدرسة واضحة وضوحا مؤلما . فمن السهل تحقيق المدى الذى يسيطر على النظام المدرسى الراهن بأن ننقل الى حياة الطفل وجهة نظر وطريقة ينفرد بهما علم نفس الكبار .

ان المجال الضيق للمنهج الأولى التقليدى ، والاستعمال الفج الزائد عن الحد للطرق المنطقية التحليلية ؛ وادعاء ملكات جاهزة للملاحظة ، والذاكرة ، والانتباه ، الخ ، يمكن استدعاؤها للعمل اذا اختار الطفل فقط أن يفعل ذلك ، والمثل الأعلى للنظام الشكلى — كل هذا من الممكن التوسع فى شرحه اذا أهملنا بالضبط هذا التمييز النفسانى بين الطفل وبين البالغ . ان سيطرة هذه الشئون على المدرسة أمر جد ثابت حتى أنه من المستحيل علينا أن نهزه بشكل جوهرى ، اللهم الا عن طريق تقدير كلى للوضع النفسانى للحالة موضع البحث . ولا يمكن أن يقتصر هذا التقدير على التربويين من القادة وأصحاب النظريات . فلا يوجد معلم واحد اذا كان مخلصا غيورا ؛ ليس لديه ما يقوله عن الذكاء ، الذى يجعل الاصلاحات المطلوبة سارية المفعول ؛ اللهم الا بالوضع الذى يفهم به فهما خالصا كلا من الأسس العلمية وضرورة التغير .

بيد أنه من ناحية أخرى ، هناك الادعاء بوجود خلاف جوهرى : أى ما يخص الشروط التى تكفل القوة والتقدم من الناحية الفكرية والخلقية [1] . ولا يوجد أحد يسأل بطريقة جدية ، فيما يتعلق بالبالغ ،

---

(١) ارادنى فى هذه النقطة خاصة مدين (كما أدين بنقاط أخر اكثر عمومية) الى صديقتى وزميلتى مس اللافلاج يونج Ella Fla Youug .

ما اذا كان من الممكن الحصول على القوةوالضبط خلال تحقيق الأهداف والمشاكل الشخصية ، أعنى خلال عملية الانتخاب الشخصى للوسائل والمواد المناسبة ، وخلال التكيف الشخصى والتطبيق الفردى لما وقع عليه الاختيار على هذا النحو ، مع اضافة ما يمكن من التجريب والاختبار الذى يشتمل عليه هذا المجهود . ومن الناحية العملية نرى أن كلا من هذه الشروط الثلاثة التى تعمل على ازدياد قوة الشخص البالغ تستنكر بالنسبة للطفل . ذلك أن مشاكله وأهدافه قد حددها له عقل آخر . كذلك الحال بالنسبة للمادة المناسبة وغير المناسبة قد قام بانتخابها له مقدما عقل آخر . وعلى كل حال . فان ثمة محاولة لتعليمه طريقة جاهزة لتطبيق مادته على حلول مشاكله ، أو للوصول الى أهدافه ؛ الى درجة يتناقص فيها عامل التجريب الى أقل حد . ولا جدال فى أننا مع البالغ ندعى أن اتجاها ما للبحث الشخصى ؛ القائم على استحواذ مشكلة تعتبر مثارا للاهتمام واستنفاد الطاقة ، شرط ضرورى أولى للنمو الذهنى . أما بالنسبة للطفل فاننا ندعى أن الشرط الأولى هو من باب أولى الميل الارادى الذى يجعله مستعدا لتقبل أى مشكلة أو أية مادة تعرض عليه من الخارج . ففى حالة من الحالات تكون اليقظة هى مثلنا الأعلى ، وفى حالة أخرى تكون الطاعة . ونحن نفترض مع احداها أن قوة الانتباه تنمو بمعالجة المشاكل التى لها اتصال شخصى ، ومن خلال المسئولية الشخصية التى تقوم بتحديد ما يناسب من الأمور . أما مع الأخرى فلا تقدم أية فرصة لتطور المشكلات من التجربة المباشرة . ولا نسمح فى الأغلب الأعم لأى اجراء عقلى حر لاختيار ، وتنسيق وتكييف التجارب والأفكار التى تتدافع نحو البحث عن حل لها . فما أعمق الثورة التى تمس مركز ونفع الكتاب المدرسى والمعلم ، والتى تمس طرق التدريس التى تعتمد عليهما ، عند الاعتراف

المخلص بالوحدة النفسانية لكل من الطفل والبالغ على أساس من هذه الاعتبارات التى يمكن بصعوبة تحقيقها .

ولا يكفى هنا مرة أخرى أن نقول انه ينبغى على قادة التربية أن يكونوا على دراية بعلم النفس التربوى الصحيح ، واذ كانوا أشخاصا يتعاملون مع أشخاص : فقد يجب على أصحاب المنزلة والرتبة منهم أن يكون لديهم أساس كاف من الدراسة النفسية للمادة تحقيقا لضرورة ومغزى ما يقومون به من عمل . وأى اصلاح يقرر بدون هذا الاقتناع من جانب أولئك الذين يجب عليهم أن يجعلوه سارى المفعول لن يتم بروح الثقة والاطمئنان ، ولا بالروح التى يتطلبها حتما مثله الأعلى ، فلا جرم أنه انما قد يؤدى الى كارثة .

وعند هذه النقطة ينحصر الحل بشكل ما فى حدود ضيقة . وقد يكون صحيحا ، أو هو الصحيح ، كما يقال ، ان البعض سوف يأخذون على عاتقهم التمسك بطرق ونتائج البحوث النفسية ، والقيام بتنظيمها على أسس القاعدة التى يمكنهم تقديمها لقضية التربية . الا أن مثل هذا العمل ، كما يقال ، ليس من عمل المدرس ، اذ أنه من اختصاص صاحب النظريات التربوية العامة : أعنى : الوسيط بين العالم النفسانى وبين المربى العملى ؛ وهو الذى عليه أن يضع المسألة فى مثل تلك الصورة التى تمكن المدرس من الحصول على النتائج فى صورة نصيحة وقواعد للعمل ، غير أنه يجب على المعلم الذى يتصل بشخصيات حية ألا يدعى لنفسه الاتجاه الذى يسلكه العالم النفسانى . فلو فعل ذلك لنزل بالأشخاص الى مرتبة الأشياء ، ومن ثم فانه يشوه ، أو بالأحرى يحطم العلاقة الأخلاقية التى تعتبر عصب الحياة فى ميدان التعليم (Psyclalogy aed Life, p. 122, and pp. 136). [1]

---

(1) راجع فى ذلك كتاب unsterberg ، كما هو مذكور آنفا .

لا شك ، طبعا فى أن هناك نوعا مشروعا من تقسيم العمل بين صاحب النظرية التربوية العامة وبين المعلم الحالى . ولو أخذنا ذلك كقاعدة ، فلن يكون المشتغل الفعّال بالتعليم أكثر الناس شعورا بقواعد علم النفس وما يعادلها من قواعد العمل التربوى ، ولا أكثرهم انشغالا بالعثور على التعليق التربوى للحقائق والمبادىء النفسية . ان تركيز الاهتمام ، بالضرورة سيكون فى مكان آخر . غير أننا قد وجدنا الآن سببا للتساؤل عن امكانية تحويل الاتجاه المتغير للاهتمام الى حد ما الى ثنائية صلدة للنوع التشريعى من جهة ونوع المادة الطيعة من جهة أخرى . اذن ، هل يستطيع المعلم أن يتقبل « ارشادات اجبارية » ؟ هل فى امكانه أن يتقبل من شخص آخر تقريرا عن الوسيلة التى يجب عليه بها أن يصل الى أهدافه ، دون أن يصبح فاقد الأمل مستعبدا فى مسلكه وأهدافه ؟ ألا يمكن أن تكون مثل هذه النتيجة أكثر سوءا من ذلك الخليط الموجود من التجريبية والالهام ؟ — ذلك بالضبط لأنه من المستطاع أن تعمل على تمجيد العنصر التجريبى كما تعمل على تشتيت الالهام الذى يستحث الروتين فى الوقت الحاضر . وهل يمكن تحاشى الاتجاه السلبى الاستقبالى من جانب المدرس (على فرض أنه كالجندى الذى ينتظر الأوامر من القائد العام) ، اللهم الا اذا ارتأى المعلم نفسه ، كدارس لعلم النفس ، أسباب وأهمية المقترحات والقواعد التى تعرض عليه ؟

ولأقتبس هنا فقرة تبدو فى نظرى فى غاية الأهمية : « ألا نضع علما خاصا فى كل ناحية أخرى يعتبر همزة وصل بين الدراسات النظرية وبين المجال العملى فمثلا عندنا علم الهندسة بين علم الطبيعة وبين العمل اليدوى لرجال المطاحن ، كما أن عندنا علم الطب بين علم الطبيعة وبين الطبيب » [1].

---

unaterberg, a above (p. 138 (1)

ان هــذه العبارات تقترح ، بصورة جــد رائعة ، ان الجــوهر الحقيقى للمشكلة موجود فى العلاقة العضوية بين طرفين متناقضين — بين صاحب النظرية وبين العامل اليدوى — وذلك عن طريق وساطة العلم الذى يعتبر همزة الوصل بينهما . والمسألة القاطعة فى الموضوع هى فى المدى الذى تستطيع فيه أفكار صاحب النظرية أن تعرض نفسها ، خلال ما يقــدمه الوسيط من خدمات طيبة ، فى مجال شعور القائم بالعمل فى الميدان . ان اشتراك العامل الميدانى فى البحث النظرى ، عن طريق وكالة العلم الوسيط ، هو الذى يحدد فى الحــال فاعلية ما أنجز من عمل ، والحــرية الأخلاقية والتطور الشخصى لمن يتكفل بالقيام به . ولما كان الطبيب لم يعد يتبع أى نوع من القواعد ، تلك التى وان كانت فى حد ذاتها سديدة ، فانها بالنسبة له تصبح قواعد تحكمية (لأنها مبنية على قواعد لا يفهمها) ، حيث أن عمله أصبح فى طريقه الى التحرر ، والى بلوغ درجة شرف المهنة ، بدلا من أن يظل مزيجا من التجريبية والشعوذة . ولما كانت الهندسة ترتبط ، مع الأسف ، ارتباطا شكليا لا واقعيا بين علم الطبيعة وبين الرجال العاملين فى المطاحن فان مشكلتنا الصناعية ليست الا مشكلة أخلاقية ومن أشد أنواعها خطورة . أما غير ذلك من المسائل كمسألة مقدار الأجور التى يحصل عليها العامل ، والقوة الشرائية لهذه الأجــر . وساعات العمــل وشروطه ، فانها بعد كل شىء ، تعتبر أمرا ثانويا . ان المشــكلة تكمن جذورها أصلا فى الحقيقة القائلة بأن العلم الوسيط لايرتبط بشعوره ، بل يرتبط فقط بأفعاله الخارجية . انه لا يقدر لما يفعل أى معنى أو أثر ، كما وأنه لا ينجز عمله لأنه يساهم فى شعور علمى واجتماعى أوسع . ولو فعل ذلك ، لأصبح حرا . أما ما بقى من جميع المصاحبات الخاصة من أجر ، وساعات العمل ، والشروط الصحية ، وغيرها من الظروف الملهمة ،

ستلقى على عاتقه ، لأنه قد دخل فى مملكة الأخلاق . وهنا يصح لنا أن تتساءل : هل لنا أن نبحث عن وجوه المقارنة بين مهنة المدرس وبين حرفة عمال الطاحون ، أو بينها وبين عمل الطبيب من حيث هو عالم ؟

الى هنا يبدو لى أن علىّ أن أتذكر أننى أتجاوز خلافا جوهريا . سيقال ان الطبيب يتعامل مع جسد اما أن يكون فى حد ذاته جسما محضا ، أى تفاعل سببى للعناصر التشريحية ، واما أن يكون شيئا يمنح نفسه ، بالطبيعة ودون خسارة جوهرية ، للعلاج حسب وجهة النظر هذه ؛ بينما تختلف الحالة اختلافا تاما بالنسبة للمادة التى يتعامل معها المدرس . فهنا شخصية تتحطم اذا اعتبرت شيئا . ومع ذلك ، فان الهوة ليست مؤكدة تماما ولا جدية كما يتضمنها هذا الاعتراض . فالطبيب ، بعد كل شىء لا يتعامل مع جسم لا حياة فيه ؛ أو مع تركيب تشريحى بسيط ، أو مع تفاعل للعناصر الآلية . اذ أن الواقع الذى يواجهه هو الوظائف الحيوية والعمليات النشيطة . ولسنا فى حاجة لأن نرجع القهقرى قرونا كثيرة فى تاريخ الطب لنقع على الوقت الذى حاول فيه الطبيب أن يتعامل مع هذه الوظائف مباشرة وعلى الفور . فلقد كانت هذه الوظائف أمام ناظريه حاضرة تماما تفرض نفسها عليه فى غاية الوضوح والثبات ، بحيث لم يكن لديه ملجأ آخر الا فى ذلك الخليط من السحر والتجريبية : أما السحر بمقدار ما كان يتبع من مناهج مشتقة من التشابه غير المحدد ، أو التأمل العام البحت فى الكون والحياة ؛ وأما التجريبية فقد كان حظه منها بقدر ما كان يتبع من اجراءات وجدت من قبل أنها مساعدة فى حالات مشابهة الى حد ما للحالة الراهنة . وما علينا هنا فقط الا أن نتتبع ظهور تاريخ الطب لنتبين أنه بالضبط القدرة على تقرير الوظيفة بلغة التركيب السببى ، وأن نرجع بالحياة فى عملياتها النشيطة بلغة الآلية السببية ، تلك التى أخرجت وظيفة

الطب من هذا الاعتماد على التذبذب بين الخرافة والروتين . أما التقدم فقد حدث عندما بدأنا ننظر الى ما هو نشاط فعلا كما لو كان شيئا فقط . ان القدرة على احداث هذا التحويل للنشاط الحيوى هى التى تقيس لنا كلا من الصفة العلمية لاجراءات الطبيب وما يقوم به من ضبط للناحية العملية ، أعنى ما يحدثه ككائن حى من يقين وفاعلية بخصوص علاقته بشخص آخر على قيد الحياة .

ومع ذلك . فانها قصة قديمة تلك التى تقول انه يجب علينا ألا تقنع أنفسنا بالأمثلة المشابهة . فواجبنا يقتضى أن نعثر على سبب معين فى المبادىء الخاصة بنشاط المدرس نفسه للاعتقاد فى أن علم النفس — أى تلك القدرة على تحويل شخصية حية الى نوع من الآلية الموضوعية لوقت ما — ليس مجرد مساعدة عارضة ، بل انه ضرورة عضوية . وعلى كل حال فان أفضل مجهودات المدرسين فى وقتنا الحاضر تعتبر مشلولة فى شطر منها ، مقطعة الأوصال فى شطر آخر ، عديمة النفع فى شطرها الثالث نظرا لحقيقة اتصالها المباشر بشخصية تامة لم تحلل بعد . وهكذا تصبح العلاقة علاقة أخلاقية وشخصية لدرجة أن المدرس لا يستطيع أن يذهب أبعد من الموقف الراهن ليتصرف فيه بذكاء وفاعلية . ان موقفه بالضبط هو الموقف الذى كان يقفه الطبيب عندما لم يكن لديه أى ملجأ الا أن يتعامل مع الصحة على أنها كيان أو قوة من جانب ، والمرض على أنه فاعل مضاد أو سلطة معتدية على الأخرى . فرد فعل المدرس يكون بالجملة ، أى بطريقة البيع بالجملة ، بالنسبة لأى شىء ينظر اليه أيضا فى الطفل بطريقة غير محددة واجمالية . انه العجز كل العجز أن ينظر ، فى هذه الحالة الى كل من نفسه والى الطفل كمجرد أشياء يؤثر بعضها فى بعض بطرق معينة تضطره الى الرجوع الى اجراءات تحكمية خالصة ؛

أو الى الرجوع الى مجرد التقاليد الروتينية للتعليم المدرسى ؛ أو أن يتجه الى آخر هواية ابتدعها النظريون التربويون — أو الدواء العام الأخير الذى تنشره الصحف المدرسية أو معاهد المعلمين — بالضبط كما كان يفعل الطبيب القديم فى اعتماده على وصفته السحرية .

أعود فأكرر ، أن الضعف الجوهرى فى قوتنا التعليمية اليوم (اذا نحينا جانبا المدرسين الذين تنقصهم الكفاءة اما لدوافع خاطئة واما لنقص فى الاعداد) هو فى أن رد فعل المدرسين يكون بالجملة لما يعرضه الطفل بالجملة دون تحليله الى العناصر التفصيلية والتكوينية . فاذا رؤى الطفل غاضبا فانه يعامل ببساطة على أنه حيوان غاضب . أى أن الغضب ينظر اليه هنا على أنه كيان أو قوة ، لا على أنه عرض ضرورى : واذا كان الطفل غير منتبه ، فان هذا أيضا يعالج على أنه مجرد حالة من الرفض فى استعمال ملكة أو وظيفة الانتباه ، أو على أنه محض عدم الرغبة فى العمل . يحدثك المدرس عن طفل ما بأنه مهمل أو غير منتبه بنفس الطريقة النهائية التى قد يحدثك بها عن أن ورقة ما لونها أبيض ؛ كما لو كان الأمر مجرد واقعة ، وأن هذا هو كل شىء منها . ان بعض الاعتراف بالانتباه على أن نوعا من الآلية ، وبعض الدراية بتفاعل الاحساسات ، والصور ، ومحركات الدوافع التى تكونه كواقع موضوعى ، هو الذى انه ييسر للمدرس أن يتعامل بشكل فعال مع الانتباه على أنه وظيفة . والأمر بالمثل ، ضبط ، مع الذاكرة ، والملاحظة السريعة المفيدة ، والحكم السديد ، وجميع القوى العملية الأخرى التى يحاول المعلم غرسها .

ومن المهم أن يوضع فى الاعتبار التصورات المجردة لكل من الآلية والشخصية . ومع ذلك ، فان كثرة انشغال البال بها بطريقة عامة ، دون ترجمتها الى صور مناسبة للظروف الواقعية ، قد يثير صعوبات غير

واقعية . فالشخصية الأخلاقية لا تذهب الى المدرسة عارية ، اذ أنها تأخذ معها الجسم باعتبار أنه الآلة التى من خلالها تصل اليها جميع المؤثرات ، ومن خلال ضبطها يمكن التحكم فى صياغة أفكارها والتعبير عنها . والمدرس لا يتعامل مع الشخصية بوجه عام ، بل يتعامل معها كما يعبر عنها فى الدوافع والعادات الفكرية والعملية . وبذلك لا تعتبر الشخصية الأخلاقية قد تكونت فعلا ، بل تعتبر فى سبيل التكوين . لذلك ، فواجب المدرس أن يقوم بتقديم مؤثرات تقود الى تسليح الشخصية بالعادات والاهتمامات الفعالة . وعندما نجيل النظر فى مشكلة تكوين العادات والاهتمامات ، نجد أنفسنا وقد واجهتنا فى الحال مشاكل من هذا القبيل : ما هى المؤثرات التى ينبغى أن تعرض على أعضاء الحس وكيف يكون ذلك ؟ وما هى المركبات الثابتة لأنواع الترابط التى يمكن تنظيمها ؟ وما هى الدوافع المحركة التى ستثار ، والى أى حد ؟ وكيف تستحضر بطريقة تضع المؤثرات المناسبة تحت المراقبة ، وتقلل من خطر التهييج من مؤثرات غير مرغوب فيها ؟ صفوة القول ، يتعامل المدرس مع العوامل النفسية التى تختص بتأييد بعض العادات ، وتحريم البعض الآخر — مثل العادات الفكرية ، والعادات العاطفية ، وعادات العمل المكشوف .

أضف الى ذلك ، أن جميع الأدوات وجميع المواد التى يتعامل معها المدرس يجب اعتبارها كمؤثرات نفسانية . ويتضمن مثل هذا الاعتبار بالضرورة علما بردود أفعالها المتبادلة — أعنى ما يطلق عليه اسم الآلية السببية . فدخل بعض التغييرات على شبكة التداعى ، وتقوية بعض الروابط الحسية — الحركية ، والعمل على اضعاف أو ازاحة البعض الآخر — كل هذا يعتبر الترجمة النفسية لأكبر قسط من مهمة المدرس الحالية . انها ليست قيام أحد المدرسين باستعمال التصورات الآلية التى تطلب أهدافا

أسمى ، فى حين لا يقوم باستعمالها مدرس آخر ؛ ان الأمر فى بساطة هو أن أحدهما لا يعرف تركيبه الآلى ، وبالتالى فانه يتصرف بنوع من الذلة ، وبطرق خرافية ؛ ودون تبصر ، بينما ترى الآخر ؛ وهو الذى يدرك موقفه تماما ، يتصرف فى حرية ، وفى وضوح ؛ وبفاعلية [1] .

ويصدق نفس الأمر على جانب المواد التعليمية — أعنى . الدراسات المدرسية . وان أى قدر من تمجيد أى شخصية غائية (مهما يكن هذا التأكيد صادقا وضروريا) لا يستطيع أن يخفى عنا الحقيقة القائلة بأن التعليم عبارة عن الوصول بالطفل الى درجة من العلاقات الوطيدة بينه وبين الأشياء الملموسة ؛ والحقائق الوضعية ، والأفكار المحددة . والرموز المتخصصة . فالرموز أشياء موضوعية فى الحساب ، والقراءة ، والكتابة . والأفكار هى حقائق التاريخ والعلم ؛ والحقائق انما تشتق من مثل بعض النظم المعينة كالجغرافيا ، واللغة ، وعلم النبات ؛ وعلم الفلك . وانى لمقتنع بأن افتراض جواز تأثير الشخصية المحضة على شخصية محضة مرتبط بمعرفة القواعد التى يقدمها أحد رجال التربية النظريين ، على اعتبار أن هذا تداخل ذو فاعلية من هذا الجسم ذى الأهداف المثالية والمادية فى حياة الطفل ، ليس الا التجاء الى السحر بالاضافة الى أنه اعتاد على روتين مستعبد . فالرموز فى القراءة والكتابة والعدد ، سواء كان ذلك بخصوص النظر آليا فى نفسها أم فى طريقة وقوفها بالنيابة عن الأفكار ، عبارة عن عناصر فى نوع من الآلية يجب علينا أن تجعلها فعالة مع الطفل . ويستحيل

---

(1) من الممكن أن نقرر دون تحفظ أن بعض المدرسين يكسبون بطريقة غريزية محضة الموقف النفسانى بشكل أكثر فاعلية من آخرين قطعوا شوطا بعيدا فى دراسات تأملية . ان المسألة ليست مسألة تفريخ مدرسين ، بل تقوية وتنوير أولئك الذين لهم حق التدريس .

علينا استحالة مطلقة الوصول الى هذا التأثير بطريقة مفيـدة ، وبأقصى صورة مثمرة محررة . والا اذا كان لدى المدرس بعض القدرة على تحوير الرموز وما تتضمنه معدلاتها النفسية الفعالة . والا اذا كانت لديه أيضا القدرة على أن يرى ذلك الشيء الموجود باعتبار أنه آلة نفسانية والذى يقدم أقصى طاقة رافعة يقدر عليها .

ومن المحتمل أننى سأسمع أن الخطر فى الوقت الحاضر ليس فى معالجة الأفعال والأشخاص بطريقة اجمالية استبدادية ، بل (وذلك الى المدى الذى يمكن أن ينطبق على ما يسمى بالتربية الحديثة) فى معالجة الأطفال كما لو كانوا بالضبط نوعا من التركيب الآلى ، وبالتالى تكون النتيجة هى البحث عن جميع أنواع المؤثرات للاستثارة والجذب ، أعنى باختصار ، أن الميل الى جعل التعليم مجرد شيء لذيذ على حساب اضعاف شخصية الطفل وملاحقة حيه مجرد للاستثارة واللذة ، هو بالضبط نتيجة الأخذ بوجهة النظر التى تنادى بمبدأ الآلية النفسية . وانى لأرحب بالمعارضة فى هذا المجال لأنها تخصص فى ايضاح هذه النقطة الدقيقة . وقد استعاض المدرس من خلال معرفته النفسية المتحزبة والناقصة ومقاومته للروتين الميت وللنظام الاستبدادى أخلاقيا وفكريا ، عن ذلك بالاتجاه الى اشباع دافع وقتى . وليس ذلك كذلك لأن المدرس على علم بالآلية النفسية — الجسمانية ، بل لأن لديه عنه معرفة جزئية . انه قد يصل الى الشعور ببعض الاحساسات وبعض الدوافع ، وبالطرق التى يمكن بهـا تحريكها وتوجيهها . الا أنه قد يجهل تماما الآلية الأكبر (كمجرد آلية فقط) ، وبالعلاقات النسبية التى توجد بين الجزء المجهول وبين العناصر التى يشتغل بها . وليس المطلوب لتصحيح خطئه أن نبين له كيف انحرف عندما أخـذ بوجهة النظر النفسية ، بل أن نكشف له المجال والعلاقات المعقدة لهذه

الآلية ككل ، وبعدئذ سوف يتحقق له أثناء حصوله على فاعلية ظاهرية فى جزء سطحى من الآلة ، انه يفسد نظام العوامل الرئيسية ، ويشوش ترتيبها ، ويخل تكاملها . وخلاصة القول ، انه لا يعمل كعالم نفسانى أصيل ، بل كعالم نفسانى فقير ؛ وأن العلاج الوحيد لعلم نفس من جانب واحد هو الالمام بعلم النفس الماما كاملا . حقا انه يكسب الانتباه المؤقت للطفل من خلال ما يلجأ اليه من لون بهيج ، أو نغمة مثيرة ، أو تداع للمعانى لطيف ، الا أن هذا سيكون على حساب أن يعزل من الآلة ترسا أو سنا ضابطة ، على أن يسمح لها بالعمل مستقلة عن الباقى . ومن اليسير علينا ، من الناحية النظرية ، أن نثبت هذا للمدرس ، بتبين كيف أن الطريقة الخاطئة تؤثر تأثيرا غير محمود العاقبة على الشخصية . كما لو كنا نريد أن نجدد النقط فى رسم خاطىء ، أو كعدم جدوى نقل الطاقة فى جهاز فيزيقى .

وهذا يوحى الينا بقبول رأى بعض الكتاب الذين يشبهون فى كثير من الاعتبارات الدكتور هاريس Dr. Harris والدكتور مينستربرج Dr. Munsterberg ، بأن البحث العلمى فى علم النفس يفيد فى الجانب المرضى ؛ حيث يكون البحث فى مسائل « الصحة العقلية والجسمية » . لكن هل هناك شىء يتعلق بالمدرس ولا يتضمنه المثل الأعلى للصحة العقلية والجسمية ؟ وهل الصحة تحدد لنا شيئا أقل من هدف المدرس وغايته ؟ وأين ما يغفله علم الأمراض فى مجال وسلسلة الأهداف الفاسدة والوسائل المعيبة ؟ ولست أرى أى فاصل بين أوضح الطرق وبين أوضح المواد التى تنتج فى الاستثارة العصبية والتعب ، واضعاف قوة البصر ، وايجاد انحناآت فقرية ، وبين غيرها من الطرق المكافئة لها فى واقعتها ولكنها أبعد وأدق والتى تترك الطفل ، مع افتراض هذا ، مزودا بجهاز عصبى انما يخدم جزئيا

أفكاره ، ويترك مجارى المخ بين عينه وأذنه مغلقة ساكنة ، ونمو ممرات المخ الى التصور البصرى غير مرتبطة . فأى خطأ فى التعليم لا يمكن تقريره بمثل هذه العبارات : بعد اتباع النظرية الصائبة فى علم النفس ؟ ان الطريقة الخاطئة فى تعليم المطالعة ، أعنى الخصئة بكل المعانى التربوية والأخلاقية ، هى أيضا حالة من الاستعمال المريض للآلية الجسمانية ، النفسية . ان الطريقة المعيبة أخلاقيا هى التى — مع اعطاء الطفل طلاقة فى السهولة الآلية فى القراءة — تتركه تحت رحمة الايحاء وفرص البيئة ليقرر ما اذا كان يقرأ « الجريدة الصفراء » ؛ أو القصة التافهة ؛ أو الأدب الملهم الذى يجعل حياته كلها أكثر قوة ومتانة . أليس من المؤكد أن هذا الفشل فى الجانب الأخلاقى يتكرر لبعض النقص فى النمو الصحيح وما يتضمن ذلك من ارتباط بالعوامل النفسية والوظيفية ؟ ولو كان الالمام بعلم النفس ضروريا للمدرس فى الحالات الاجمالية والأكثر ظهورا الخاصة بعلم تشخيص الأمراض العقلية ؛ فانه لن يكون فى الواقع أكثر أهمية فى هذه المسائل الخفية الغير مباشرة — ذلك لأنها بالضبط أقل وضوحا ، وأكثر دورانا فى اجراءاته ومظاهرها .

ويمكن تلخيص المناقشة السابقة بقولنا انه لا يوجد هناك جدل ما ؛ لا بخصوص الصفة الأخلاقية للتربية ، ولا بخصوص التجريد الذى يقدمه علم النفس عندما يتضاءل بالشخصية الى مجرد شيء ما . حقا ، ان المدرس ليس الا شخصا مشغولا بأشخاص آخرين . فهو يعيش فى محيط اجتماعى — أى أنه عضو وآلة فى الحياة الاجتماعية . كما أن أهدافه أهدافا اجتماعية . ونمو الأفراد يزيد كل يوم عدد مراكز المسئولية فى دائرة من أنواع النشاط الاجتماعى فى ازدياد دائم من حيث الاتساع ومن حيث التعقيد . ان جميع ما يقوم به المدرس كمدرس بنجاح فانه يقوم به

على أنه شخص ، كما وأنه يؤديه لأشخاص ونحو أشخاص . فطرقه التى يتبعها فى التدريس ، مثلها مثل أهدافه ، عندما تكون نشيطة فى ميدان العمل ، فهى عملية ، اجتماعية ، أخلاقية ، أو أى شىء من هذا القبيل — ما عدا أن تكون مجرد أمور نفسانية . وبمثل هذه المقارنة ، يصبح كل من مادة علم النفس ، ومعطياته ، ووجهات نظره ومناهجه ، أمورا مجردة . فهى تحول أفعال وعلاقات الأفراد المتخصصة الى فيض من عمليات الشعور ، وانما يمكن أن تنطابق هذه العمليات وربطها بطريقة سديدة فقط عن طريق الرجوع الى التركيب الحيوى . ولا أظن ثمة خطر فى الذهاب الى أبعد الحدود فى تقرير الطبيعة الاجتماعية والغائية لعمل المدرس ، أو فى تقرير صفة التجريد والتحيز للآنية التى يحول بها عالم النفس ، كعالم نفس ، الدور الذى تلعبه القيم الحيوية .

أينبع ذلك أن أية محاولة من جانب المدرس للقيام بهذا التجريد ، أى بالنظر الى التلميذ نظرته للآلة ، وأن يحدد علاقاته الخاصة وعلاقات المادة موضوع التدريس فى اصطلاحات التأثيرات السببية التى تؤثر فى هذه الآلة ، أنه أمر لا نفع فيه فضلا عن أنه ضار ؟ لا أستطيع ، حسب الظاهر ، أن أفهم المنطق الذى يقول بما أن الآلية ليست شيئا آخر سوى الآلية ، وبما أن الأفعال ، والأهداف ، والقيم أمور حيوية ، لذلك فان القضية التى تعبر بلغة واحدة منها تكون غريبة عن الفهم والتدبير الصحيح لما تقوله الأخرى . فالأهداف لا تعرف التبدل فيما بينها اذا رجعنا بها الى الوسائل الضرورية لتحقيقها . والقيم فلا تكف عن أن تكون قيما اذا ما قيست بدقة وضبط . والأفعال لا تنهدم عندما تتجلى آلتها الفعالة . ان القضية القائلة بالتباين بين الآلية والحياة الحالية ، وان لم تكن صحيحة على الاطلاق ، لا تحل لنا أى اشكال . فليس هناك تمييز يمكن استعماله

بداهة للجزم فى مسألة علاقة علم النفس بأية صورة من صور التطبيق . انه تمييز ضرورى وذو قيمة ، الا أنه تمهيدى فقط . ولقد قادنا مضمون مناقشتنا ، فعلا ، وبشدة الى الارتياب فى أى مثل أعلى يوجد نقيا على الاطلاق ، بعيدا عن أية علاقة بآلية التنفيذ ، وبالمثل بالآلية التى لا تعمل فى اتجاه خاص .

من النادر فى هذه الأيام أن تجد من ينتبه الى الرأى القائل بأن وصف وتفسير الحجارة ، والحديد ، والملاط ، كرابط سببى ضرورى مطلق للشروط الميكانيكية ، يجعل نتائج علم الطبيعة لا فائدة منها لأغراض الحياة العملية . فكل ناطحة سحاب ، وكل جسر يقام لمرور القطارات ، عبارة عن عملية رفض ، اذا ما قورن أمره بتلك المحيطات من الكلام التافه . وليس من السهل على المرء أن يثير جدلا حول المادة ، حتى ولو ذهب الى أن يضمن ، فى مثل هذا النظام الآلى ، السقالة البخارية التى ترفع الحجارة ، والحديد ، وعضلات وأعصاب المهندس ، والبناء ، والعامل فى صناعة الصلب . فالحقيقة البسيطة ما زالت جد واضحة : فكلما كان كشف الآلية والسببية كاملا وعلى أتم وجه ، كلما كان اكتشاف الأهداف الانسانية وتحقيقها أكثر ضبطا واقتصادا . ولن نقول ان النشاط الانسانى قد تتحرر رغم أنف الآلية ، أو باهماله جانب . بل لقد تحرر بسببها ، وأصبح ذا فاعلية فى آلاف من الاتجاهات العملية الجديدة ، على مستوى ويقين لم يكن يحلم بهما من قبل . ان بحثنا يميل الى اقتراح التسليم بمعضلة مشابهة تخص علم النفس ذلك لأننا لم نقم حتى الآن الا بمقدار ضئيل من التقدم — وذلك بالضبط لأن ثمة قيادة علمية ضئيلة توجه أعمالنا فى هذه الاتجاهات ، لأن مشكلتنا فى أعماقها مشكلة محلية وعرضية ، لا أولية ومذهبية . فلو أن مدرسينا أصابوا من التدريب

ما يصيبه المهندسون المعماريون ، ولو أن مدارسنا أديرت فعلا على أسس نفسانية كما يجرى الأمر فى المصانع الكبرى التى تسير بهدى قواعد علم الكيمياء وعلم الطبيعة ، ولو كان محصولنا من علم النفس منظما ومنسقا بدرجة كافية ليقدم لنا بدرجة مناسبة تقريرا آليا عن الطبيعة الانسانية كما تفعل العلوم الطبيعية فى مادتها ، طاف بخيالنا قط مناقشة هذه المسألة .

ولا أستطيع أن أمر على هذا الوجه من المناقشة دون أن أبدى على الأقل ملاحظة عرضية على الجانب المضاد من هذه الحالة . فمشكلات الملاحظة والتفسير من الناحية النفسية كثيرة لدرجة كافية على أى حال . ولا يمكننا اهمال أى عامل ثانوى ممكن . أما النفع العظيم الذى يقدمه لنا المعمل الطبيعى — النفسانى فقد دفع ثمنه نقص واضح معين . ان أقوم طريقة للسيطرة على الظروف ، مع الحصول على اتقان أكثر من التحديد ، يتطلب نوعا من العزل ، أى نوعا من السيطرة على الوسط العادى للفكر والعمل ؛ وهذا يقود الى نوع من الاقصاء ، وبسهولة الى نوع معين من الاصطناعية . فمثلا عندما تخبرنا نتيجة التجربة المعملية بأن التكرار هو العامل الأساسى الذى يؤثر على عملية التذكر ، فانه يجب علينا أن نضع نصب أعيننا أن النتيجة قد حصلنا عليها بشىء غير عادى . أعنى بأبعاد شروط الذاكرة العادية . وتعتبر النتيجة مناسبة اذا أثبتناه على الوضع التالى : كلما استبعدنا التكيفات البيئية العادية للذاكرة ، كلما كان نصيب التكرار المحض من الأهمية عظيما . ومع ذلك فمن المشكوك فيه (بل قد يكون من التناقض) أن نقول ان التكرار هو المؤثر الأول فى عملية التذكر .

والآن ، فان هذا يوضح لنا مبدأ عاما . لو لم تقدم لنا نتائجنا المعملية

أشياء مصطنعة ، أى مجرد أنواع من حب الأستطلاع العلمى ، لوجب أن نخضعها للتفسير عن طريق التقريب التدريبى لشروط الحياة . وقد تكون النتائج فى غاية الدقة ، ونهائية للغاية من حيث الشكل ، الا أنه من الواضح أن واجب اعادة النظر فيها كى نرى مضمونها الحالى يعتبر فى غاية الدقة وأكثر ما يكون عرضة للخطأ . والخلاصة أن المعمل لا يقدم لنا ملاذا يساعدنا على تجنب الصعوبات العلمية العادية التى تعترض تكوين الفروض ، وتفسير النتائج ، الخ . والمعمل على بعض المعانى (أى من حيث ضبط وتحديدات نتائجه بالذات) يزيد من مسئولياتنا فى هذا الاتجاه . فالمدرسة الآن ، لأغراض نفسانية ، تقف ، لاعتبارات كثيرة ، فى وسط الطريق بين تبسيطات المعمل المتناهية وبين التعقيدات المضطربة لنحية العدية . أما شروطها فهى شروط الحياة فى أوسع صورها ، انها شروط جمعية وعملية . الا أنها تقترب من المعمل بالقدر الذى تصبح به الأغراض التى يهدف اليها قليلة العدد ، محدودة ، وهكذا تقوم بتبسيط الشروط . ويصبح شكلها النفسانى هو الأسمى — أعنى ، تكوين عادات الانتباه ، والملاحظة ، والذاكرة ، الخ — بيد أن كل هذا فى الحياة العادية أمور ثانوية لا يلتفت اليها .

اذا صح أن الاتجاه البيولوجى والتطورى على حق فى نظرته للعقل على أنه فى جوهره أداة للتكيف ، فان هناك بالتأكيد مزايا لأى أسلوب من التناول يقربنا من تكيفاته المختلفة وهى لا تزال فى طور تكوينها ، وتحت شروط منتجة خاصة بالنسبة لانجاح هذه التكيفات (أو الملكات) . وهذه هى بالضبط الحالة التى ينبغى أن نحصل عليها فى نظام تربوى دقيق التنظيم . فبينما تقوم النظرية النفسية بارشاد وهداية الجانب العملى ، فان أثر هذا الجانب على النظرية سيضعها فورا موضع الاختبار ، ومن ثم

يضعها على بساط النقد ، ممهدا السبيل الى مراجعتها وتنميتها . ويصبح علم النفس ، بالمعنى الواسع والصريح لهذا العلم ، فرضا عاملا ، بينما يصبح التعليم هو الاختبار والبرهان التجريبيين لهذا الفرض ، أما النتيجة فهى أن تحظى النظرية بضبط عملى أكثر ونمو مطرد على السواء .

٢

يجب على أن أذكر نفسى بأن غرضى من كل هذا لا يمكن أن يختتم بتبيان العلاقة الثانوية بين كل من علم النفس والتربية ؛ بل ان عنايتنا بمثل هذا الأمر لا يعدو أن يكون مثله كمثل حالة نموذجية لمشكلة أعم وأوسع — هى علاقة علم النفس بالجانب الاجتماعى على وجه العموم . ولقد حاولت الى حد بعيد أن أبين أن علم النفس لن يكون مفيدا رغم تقريره للأهداف الشخصية والعلاقات الاجتماعية فى تعابير الآلية ، بل لتقريره هذا التحول وهذا التجريد . ولقد استطعنا من خلال رد العلاقات الأخلاقية الى أشياء معروضة أن نخرج عن الحالة الراهنة ؛ وأن نراها رؤية موضوعية ، لا عن مجرد طريقة علاقتها بعاداتنا التقليدية ، وآمالنا الغامضة ، ورغباتنا المتقلبة ، فأصبحنا قادرين أن نرى فى وضوح العوامل التى تشكلها ، ومن ثم يمكننا أن نحصل على رأى فيما يختص بكيفية تعديلها . وبذلك يكون لافتراضنا بأن ثمة علاقة متضبقة بين كل من العلوم الطبيعية وعلم النفس وبين الحيوة العملية ما يسوغه . ان حريتنا فى العمل تأتى خلال تقريرها بألفظ من الضرورة . وبهذه الترجمة تتوسع دائرة ضبطنا ، وتوجه قوانا ، وتحفظ طاقاتنا ، وتشتنير أهدافنا .

والمدرسة على وجه الخصوص هى المكان المناسب الذى يجب أن تدرس فيه امكانية فائدة علم النفس للجانب الاجتماعى العملى ، ذلك لأن

الهدف الصريح من المدرسة هو تكوين طراز معين من الشخصية الاجتماعية ، لها اتجاه معين ومزودة بجهاز من القوى العاملة . أما من حيث الفكرة فليس هنا ، على الأقل ، غرض آخر يحد من سيطرة الغرض الواحد أو يحط من قدره . وليست هذه هي الحال بالنسبة للأعمال التجارية ، والسياسية ، والمهنية . فكل هذه ، اذا أخذت مباشرة ، لها في ظاهرها أهداف أخرى تقوم على خدمتها . وفي كثير من الحالات يكون لهذه الأهداف أهمية مباشرة أكبر ، وتكون النتيجة الأخلاقية ثانوية أو حتى عرضية . ومع ذلك ، فكما أنه لا يكسب الانسان شيئا لو ربح العالم وخسر نفسه ، فانه كذلك بطريقة غير مباشرة ومطلقة يجب علينا أن نحكم على جميع تلك النظم الاجتماعية الأخرى بمقدار مدى العون الذي تقدمه لقيمة الحياة البشرية . وقد تكون هناك أهداف مباشرة أرفع شأنا ، الا أن هذه الأهداف يجب أن تصبح بدورها وسائل ، فالواجب عليها أن تكون في مصلحة الحياة الشعورية والا ظلت محكوما عليها بالاعدام .

وبعبارة أخرى ، ان اللحظة التي نطبق فيها معيارا أخلاقيا على اعتبار من اعتبارات النظم الاجتماعية ، فانها في تلك اللحظة تقف بالضبط في نفس المستوى الذي تقف فيه المدرسة ، أعني ، كوسائل مهمتها القيام بتعميق وتوسيع مساحة القيم المحققة في الحياة . وفي كلتا الحالتين لا يكون تقرير التركيب الآلي ، الذي تتحقق من خلاله الغايات الأخلاقية ، مباحا فقط ، بل تصبح الحاجة اليه في غاية الضرورة . وليس من باب الصدفة البحت ، أن يقوم علم النفس بخدمتنا ، كعمل اضافي سار لواجبه الطبيعي . فالطبيعة الجوهرية للمركز الذي استدعى ظهوره للحياة ، والتجريد الذي يقوم به ، يضع في حوزتنا المنهج الذي تتقدم به القيم للحياة وتصبح سارية المفعول . ان تقرير الشخصية كشيء ، وتقرير العلاقات الاجتماعية

للدوافع والنواهى ، هو بكل دقة تقرير للأهداف وقد صيغت فى عبارات المنهج الذى يحققها .

من الملاحظ أن الناس تعمى أبصارهم عن ادراك قلة جدوى تلك الأخلاق التى ليس لها مهمة سوى تزيين المثل العليا ، واقامة المعايير ، وتأكيد القوانين بدون أن يجدوا فيها أى مدد عضوى خاص بعملية تحقيقها . ذلك لأن المثل العليا ترفع لتتبع ، والمعايير توضع للعمل بمقتضاها ، والقوانين تشرع لهداية الأفعال . لذلك كان السبب الوحيد والفريد لتقريرها أخلاقيا شعوريا انما هو باختصار ، لكى تتمكن من توجيه السلوك والتأثير فيه . فان لم تستطع أن تفعل هذا ، لا عن طريق الصدفة فقط ، بل عن طريق طبيعتها الأولية ذاتها ، فانها ستكون أسوأ مآلا من حالة الجمود . اذ تكون تزييفا مخجلا وتناقضا منطقيا .

ان الناس عندما يشتقون مثلهم الأخلاقية العليا وقوانينهم من العرف ، فانهم يقومون أيضا بتحقيقها خلال ممارستهم لهذا العرف ، فاذا انفصلت هذه المثل بأى طريقة عن العادات والتقاليد ، واستبعدت عن وعى ، لا جرم نحتاج الى بديل للعرف كوسيلة للتنفيذ . وعلينا أن نعرف طريقة عملها وأن نعرف ذلك بالتفصيل . والا فكلما زاد اصرارنا فى حماس لأوامرنا الواجبة؛ وحقها الأسمى فى التوجيه ؛ كلما كان عجزنا جسيما بالنسبة لسلطانها الفعلى . ان الواقع من أن الأخلاق الواعية وعلم النفس الواعى من جهة تميزها عن الأخلاق وعلم النفس المألوفين كان لهما خط متواز من السير تاريخيا يدل على التكافؤ الضرورى بين الغايات المدركة عن وعى ؛ وبين الاهتمام بالوسائل التى تعتمد عليها هذه الغايات . ولقد قررنا نفس الحقيقة من قبل مرتين : الأولى ؛ على أنها قيمة يجب تحقيقها ؛ والثانية على أنها الطريق الآلى لهذا التحقيق . وطالما كان حكم العرف

سائدا ، والتقاليد ذائعة ، والقيم الاجتماعية محددة بالغريزة والعادة فلن يكون هناك أى مشكلة شعورية تخص طريقة انجازها ؛ ومن ثم لا تصبح هناك ضرورة لوجود علم النفس . فالنظم الاجتماعية تعمل طبقا لقانون قصورها الذاتى ، فهى ترفع الفرد اليها ثم تجرفه فى تيارها وهكذا نرى أن الفرد تسيطر عليه حياة الجمهور فى مجتمعه الذى يعيش فيه . أما النظم والتقاليد المرتبطة بها فانها تقوم برعاية المجتمع فى كل من مثله العليا ومناهجه . فاذا حدث أن بلغت القيم مرتبة الشعور ، وأصر أحد كما كان يفعل سقراط على وجود علاقة عضوية بين الحياة التأملية وبين الأخلاق ، فعندئذ تصل الوسيلة ، أى الآلة التى بها تعرض وتوضح المثل الأخلاقية العليا ، الى مرتبة الشعور أيضا . وعندئذ تصبح الحاجة ملحة الى مولد علم النفس بمجرد أن تصبح الأخلاق مسألة تأملية .

أضف الى ذلك أن ؛ علم النفس ، باعتباره مظهرا لعمل ميكانيزم الشخصية ؛ فانه يصبح البديل الوحيد لوجهة نظر تعسفية وطبقية فى المجتمع ؛ أى لوجهة نظر أرستقراطية بمعنى تحقيق القيمة الشاملة للحياة فى قطاع من قطاعات المجتمع . ان نمو ما ندعوه بعلم النفس ، من جهة تطبيقه على التاريخ وعلم الاجتماع ؛ والذى يحاول أن يقرر تفاعلات مجموعات الناس فى الأبواب النفسية معروفة من مثيرات وموانع ، لدليل على أننا فى سبيل التوقف عن النظر الى الصور الاجتماعية الحالية على أنها نهائية ومن غير شك . ان تطبيق علم النفس على النظم الاجتماعية هو الطريق العلمى الوحيد لمعالجة قيمتها الأخلاقية بالنسبة الى توزيعها الراهن الغير متساوى ؛ وتنفيذها الاتفاقى ؛ ونموها المضاد . انه يدل بالضبط على الاعتراف بمبدأ السبب الكافى فى المسائل الكبرى للحياة الاجتماعية . انه الاعتراف بأن النظام الموجود لا يحدده قضاء وقدر أو صدفة ، بل انه

قائم على القانون والنظام ، على جهاز من المثيرات الموجودة وطرق رد الفعل ، والتى بمعرفتها نستطيع تعديل الثمرات العملية . وليس ثمة بديل منطقى آخر ، اللهم الا فى حالة التعرف والبحث عن التكوين الآلى لتفاعل الشخصيات الذى يسيطر على التوزيعات الحالية للقيم ، أو فى حالة قبولنا قبولا نهائيا لسلطة أناس محددين فى ترتيب معين يؤكد فيه القادة ، الغير معتمدين على أى أساس اللهم الا على ما افترض فى شخصيتهم من تفوق ، بعض الأهداف والقوانين التى يتقبلها جمهور الناس فى سلبية ثم يعملون بعد ذلك على محاكاتها . ان ما يبذل من جهد لتطبيق علم النفس على الشئون الاجتماعية معناه أن تحديد القيم الأخلاقية لا يكمن فى أى جماعة أو طبقة ، مهما سما مركزها ، بل فى أعمال الكل الاجتماعى ، وأن التفسير موجود فى التفاعلات والعلاقات المتبادلة المعقدة التى يتركب منها هذا الكل . ولكى نصون الشخصية فى الجميع ، فانه يجب علينا أن نخدم الجميع على قدم المساواة — أى أن نقرر أفعال الجميع بتعبيرات من التركيب الآلى ، أعنى استعمال التأثير المتبادل . ذلك أن تأكيد الشخصية مستقلة عن التركيب الآلى يعتبر حصرا لمعناها الكامل فى عدد ضئيل ، كما وأنه يجعل من تعبيرها فى هذا العدد الضئيل أمرا شاذا ومتعسفا .

ان الانحراف الذى أصاب حياتنا الاجتماعية الراهنة لواضح للعيان غاية الوضوح . فبالنظر الى التوسع الجبار فى السيطرة على الطبيعة ، وفى القدرة على تسخيرها للاكثار اللامتناهى والتعدد اللامحدود للسلع التجارية التى يستعملها الانسان ويشبع بها رغبته ، نجد أن تحقيقنا الحالى للأهداف ، والتمتع بالقيم ، ينمو نموا مزعزعا غير ثابت الخطى ، فيبدو أحيانا أننا وقعنا فى تناقض ، فكلما زاد اكثارنا من هذه الوسائل ، كلما كان مقدار الفائدة التى يمكننا الحصول عليها منها أقل يقينا وأقل عمومية .

لذلك لا غرو أن نرى واحدا مثل كارلايل Garlyle أو رسكن Ruskin يحكم على كل حضارتنا الصناعية باللعنة ، بينما ينادى تولستوى Tolstoi بالعودة الى الصحراء . غير أن الطريق الوحيد للنظر فى الموقف نظرا مستقيما ، ولرؤيته ككل ، هو أن نضع نصب أعيننا أن المشكلة جميعها عبارة عن أحد وجوه التقدم العلمى ، وتطبيقه على الحياة . ان سيطرتنا على الطبيعة ، بما يصاحبها من انتاج للسلع التجارية المادية ، هو النتيجة الضرورية لنمو علم الطبيعة — أى لقدرتنا على تقرير الأشياء كما لو كانت أجزاء وثيقة الترابط لتركيب آلى . ان علم الطبيعة قد سبق مؤقتا علم النفس . فلقد سيطرنا سيطرة تامة على التركيب الآلى للطبيعة بحيث استطعنا أن نستخرج منها جميع السلع الممكنة ، بينما يعوزنا الحصول على معرفة الظروف التى من خلالها تصبح القيم الممكنة واقعا فى الحياة ، ولهذا السبب ترانا لا نزال تحت رحمة العادة ، والمصادفة ، ومن أجل ذلك تحت رحمة القوة .

وفضلا عن ذلك . فان علم النفس يقرر فى بساطة التركيب الآلى الذى من خلاله يمكن تقدير القيم والمعانى الشعورية للخبرة الانسانية . وبينما نراه يشق طريقه للأمام . وبينما نراه يطبق بنجاح على التاريخ وعلى جميع العلوم الاجتماعية . فاننا لا نستطيع أن نتوقع سلفا أى محصول آخر أكثر من السيطرة المتزايدة فى المجال الأخلاقى — ذلك المجال الذى يمكننا أن نحكم على طبيعته وامتداده حكما صحيحا اذا تبصرنا فى الثورة التى حدثت بالسيطرة على الطبيعة المادية من خلال معرفة نظامها . أما علم النفس فلن يزودنا بمواد جاهزة ووصفات طبية للحياة الأخلاقية ، أكثر مما تمديه العلوم الطبيعية بداهة بخصوص الآلة البخارية والدينامو . بيد أن العلم الطبيعى والنفسانى على السواء ، يقوم بتعريفنا بالشروط التى

تعتمد عليها نتائج معينة ؛ ومن ثم يضع تحت تصرف الحياة منهجا للسيطرة عليها . ولن يقول لنا علم النفس ماذا نستطيع أن نفعل أخلاقيا ، ولا كيف نفعله بالضبط . بل سوف يقدم لنا نوعا من بعد النظر فيما يمس الشروط التى تسيطر على نشأة الأهداف وتنفيذها ؛ وهكذا يعمل على مساعدة الجهد الانسانى فى أن ينشر نفسه بطريقة صحيحة ، سديدة . ويقدم راسخة . ولن نكون فى عداد الذين يملؤهم الفخر أو تقودهم العاطفة بالنظر الى امكانيات علمنا هذا . فمن الأفضل ، عادة ، أن نتمسك بما تخصصنا فيه من وظائف البحث والتأمل كما ترد الينا . غير أننا نتأهل فى هذا العمل اليومى أن يعضدنا الاعتقاد بأننا لا نؤدى عملنا غير مبالين أو متضاربين مع وجوه الكفاح العملية للانسانية المشتركة . ان عالم النفس ، باشتغاله بأعمق الدراسات الفنية البعيدة المدى للتركيب الآلى ، يقدم معونته المتواضعة لتلك المعرفة المنظمة التى تقوم وحدها بمساعدة البشرية فى أن تضمن حياة أوفر وأرغد .



يناير ١٩٦٦
مطابع الدار الق